



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2013

**ANA LUÍSA PINTO
MOITAS**

**PLANIFICAÇÃO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA:
RETÓRICA E REALIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Catedrático do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho aos meus pais, aos meu amigos e colegas que especialmente me apoiaram de forma exemplar.

o júri

presidente

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues Costa
professor catedrático da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Em particular, agradeço ao meu orientador Professor Doutor Jorge Adelino Costa pela sábia orientação, pela disponibilidade que sempre dedicou, o cuidado com que fez a sua leitura e revisão e, sobretudo, pelas palavras de incentivo à realização deste trabalho. Não podendo mencionar o nome de todos, quero, no entanto, agradecer a cada um, em particular, a força, a coragem e o carinho e, muito especialmente, o facto de sempre me fazerem acreditar que, apesar das dificuldades, eu conseguiria atingir o meu objetivo. Um obrigado sincero e um bem-haja. À minha família por todo o apoio e força que me deram. Muito obrigada. Aos entrevistados pela disponibilidade para a realização deste estudo. A todos os que se mantiveram por perto ao longo deste processo. Muito obrigada e bem hajam!

palavras-chave

Planificação pedagógica, educação pré-escolar, registo da planificação.

resumo

O conceito de planificação, e mais especificamente de planificação em Educação de Infância inclui-se em discursos axiológicos muito diferenciados, o que confere a esta questão intenções, significações e operacionalizações também muito diversas. Construir uma proposta pedagógica que contemple o educar, o cuidar e o brincar significa planejar ações pedagógicas que auxiliem as crianças. Estas considerações originaram a investigação sobre a planificação no jardim-de-infância e sobretudo pretende levantar uma discussão sobre a planificação didática por intermédio de uma análise que permita aos/às Educadores/as um repensar crítico e significativo sobre a organização, execução e reflexão desta prática. Para este estudo e para a compreensão dos fenómenos que se pretendiam aprofundar, tornava-se imprescindível conhecer as perspetivas dos atores sobre as situações vivenciadas e tomar em consideração os significados dos indivíduos sobre os seus próprios atos, pelo que foi assumida uma abordagem qualitativa de cariz interpretativo. Tendo como problema investigar a coerência entre o discurso e a prática das Educadoras de Infância de um agrupamento de escolas e detetar se existe planificação do trabalho desenvolvido e qual a sua tipologia. Os resultados evidenciam que as Educadoras do Agrupamento de Escolas Azul possuem planificações para as intervenções e práticas pedagógicas na Educação Pré-escolar, embora diferentes entre si.

keywords

Educational planning, preschool education, registration of planning.

abstract

The concept of planning, planning and specifically in Childhood Education includes very different axiological speeches, which gives to this question intentions, meanings and operationalizations also very diverse. Creating an educational project that includes educating, caring and playing means planning pedagogical activities that help children. These considerations led to the research on planning in Preschool Education especially raise a discussion on didactical planning that allows Educators to a critical rethink about the organization, implementation and reflection of this practice. For this study and the understanding of the phenomena intended to deepen, it was essential to know the perspectives of the actors on the situations experienced and take account of the individuals meanings about their own actions, which was taken over by a qualitative interpretive approach. The issue is investigate the consistency between the discourse and practice of Early Childhood Educators of a group of schools and detect if exists planning practices and what their typology. The results show that the Educators have lesson plans for their pedagogical practices in pre-school education, although different.

Índice

Introdução	17
------------	----

Primeira parte: Enquadramento teórico e normativo

Capítulo 1 - A planificação – clarificação conceptual

1. Conceito de planificação	23
1.1. Planificação educacional	24
1.2. Planificação curricular	25
1.3. Planificação do ensino	27
2. Fases da planificação do ensino	29
2.1. Preparação	30
2.2. Desenvolvimento	32
2.3. Aperfeiçoamento	32
3. Tipologias da planificação	33
4. Níveis de planificação na organização escolar	37
5. Modelos de planificação	38

Capítulo 2 - A Planificação no âmbito da Educação de Infância

1. Porque se planifica?	43
2. Para quem se planifica?	47
3. Modelos Curriculares na Educação de Infância	49
4. Modelos de planificação na educação pré-escolar	55

Capítulo 3 - A planificação – enquadramento legal

1. A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar	59
2. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	60
3. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância	63

Capítulo 4 - Abordagem organizacional da planificação: retórica e realidade

Segunda parte: Estudo Empírico

Capítulo 5 – Metodologia

A origem da investigação	75
Opção metodológica	76
Instrumentos de recolha de dados	
1- Definição do universo da Pesquisa	79
2- Instrumentos de recolha de dados	80
3- Guião de entrevista	82

Capítulo 6 - Análise e interpretação de dados

1. Caraterização do contexto	87
2. Análise documental: normativos legais do agrupamento	88
2.1. Projeto educativo	88
2.2. Regulamento interno	94
2.3. Plano anual de atividades	96
2.4. Projeto curricular de escola	98
3. Caraterização dos ntervenientes	102
4. Análise e interpretação das entrevistas	
4.1. Conceções sobre a planificação	105
4.1.1. Processos e procedimentos de planificação	107
4.1.2. Significados da planificação	115
4.1.3. Dilemas	118
4.1.4. Trabalho colaborativo na planificação	119
4.1.5. Coerência da planificação - com os normativos legais do agrupamento	129
4.1.6. Desenvolvimento da planificação	142
4.2. Análise das planificações das Docentes	143
Conclusões	147
Referências bibliográficas	155

Lista de Quadros

- Quadro nº 1 – Guião escrito das entrevistas às Docentes
- Quadro nº 2 – Guião escrito das entrevistas aos órgãos de gestão
- Quadro nº 3- Identificação dos intervenientes que constituem a nossa amostra
- Quadro nº 4 – Sistema final de categorias e subcategorias das entrevistas realizadas às docentes
- Quadro nº 5 - Sistema final de categorias e subcategorias das entrevistas realizadas aos órgãos de gestão
- Quadro nº 6 – Composição das planificações analisadas

Lista de Anexos

- Anexo 1 – guião da entrevista às educadoras de infância
- Anexo 2 – guião das entrevistas aos órgãos de gestão
- Anexo 3 – grelha de análise transversal das entrevistas às educadoras
- Anexo 4 – grelha de análise transversal das entrevistas aos órgãos de gestão
- Anexo 5 – grelha de análise dos projetos Curriculares de grupo das educadoras

Abreviaturas

- PEE/A - Projeto educativo de escola/agrupamento
- PCE/A - Projeto curricular de escola/agrupamento
- PCT - Projeto curricular de turma
- RI - Regulamento interno
- PAA - Plano anual de atividades
- DA – Diretor de Agrupamento
- REPDE – Representante da Educação pré-escolar na Direção Executiva
- CCDEP- Coordenadora do Conselho Docente educação pré-escolar
- EB2,3- Escola básica do 2.º e 3.º ciclos
- JI- Jardim de infância
- QE- Quadro de escola
- QZP- Quadro de Zona Pedagógica
- CEF- Curso de educação e Formação para Jovens
- OCEPE – Orientações Curriculares Educação Pré Escolar
- MEM- Movimento Escola Moderna
- ME – Ministério da Educação

Introdução

A educação da criança em idade Pré-Escolar tem sido alvo de um acréscimo de reconhecimento e de interesse por parte das comunidades científicas e políticas, mas também, por parte dos profissionais e das famílias. Esse interesse expressa-se de diversos modos, nomeadamente através de um reforço das atividades de planificação, fundamentais para auxiliar o trabalho do educador. As atuais políticas educativas fazem referência à importância da atividade de planificação na Educação Pré-escolar. De facto, as Orientações Curriculares, o documento que constitui um referencial comum a todos os Educadores, sublinha claramente a importância da intencionalidade educativa que decorre de um processo reflexivo de observação, planificação e avaliação desenvolvido pelo Educador.

As instituições educativas têm uma responsabilidade para com as crianças no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem, o que sem dúvida requer um trabalho intencional e de qualidade. Atualmente, a planificação do trabalho educativo para crianças em idade pré-escolar é uma necessidade constante e deve ser fundamentada em parâmetros legais.

O que se deseja é procurar, no sistema educacional, um espaço de renovação da aprendizagem, que atenda as reais necessidades dos envolvidos, isto é, professor e aluno, sujeitos ativos na construção de uma sociedade que permite um espaço digno a todos os cidadãos que a compõe.

Apesar da escolha de um tema de investigação não ser um processo fácil e ser alvo de muitas dúvidas, sempre estive convicta que a realização de uma dissertação teria de partir das minhas motivações pessoais. O ato de ter consciência que relativamente ao tema, planificação no jardim de infância, ainda muito há a investigar, e a minha vontade de contribuir para a produção de conhecimento na área conduziram-me a esta temática de investigação.

Apesar de existir legislação que aponta direta ou indiretamente para esta questão, a saber, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho nº 5220/97, de 10 de julho), o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) e a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, documento sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua operacionalização,

documentos estes que serão aprofundamos ao longo deste trabalho, estes não evitam o aparecimento de discrepâncias e formas de atuar muitas vezes opostas, baseadas nas diferentes concepções de educação que o educador possui. Apesar de serem documentos que regem o quotidiano da Educação Pré-Escolar, eles não impedem a grande variedade de práticas educativas desenvolvidas em jardim de infância.

Partindo do pressuposto, que o trabalho educativo deve estar direcionado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, mediante a melhoria da compreensão do meio em que vivem, maiores perceções de si mesmo, elevação sócio cultural das suas condições de vida e desenvolvimento de valores próprios de uma sociedade em mudança, enfocaremos a planificação como um dos instrumentos mediadores da ação pedagógico-educativa podendo-se através desta, realizar um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula, na escola, na sociedade.

Na medida em que nem tudo o que planificamos é visível de modo direto, tal significa que planificar vai para além de olharmos para crianças como seres meramente observados, ou seja, a intenção pedagógica da planificação dará condições para o educador/professor criar objetivos e dinamizar atividades adequadas, dando assim um real ponto de partida para esta observação. Desta forma, também o modo como se deverá registar a planificação é alvo de muitas dúvidas, incertezas e possibilidades, tornando-se claro a necessidade de construir conhecimentos e reflexão por parte de educadores/professores acerca do processo de planificação como apoio à aprendizagem.

A planificação no jardim de infância é então o objeto de estudo desta investigação, pelo que vamos analisar e caracterizar as práticas efetivas das Educadoras de Infância de um Agrupamento. Assim os objetivos desta investigação passam por, numa primeira parte de enquadramento teórico, abordar o planeamento em Educação, situar a questão da planificação na legislação existente, bem como conhecer o posicionamento da literatura atual sobre a planificação. Um outro objetivo será focar a importância, os procedimentos e as finalidades de um trabalho planificado no jardim de infância e analisar as tradições e os modelos curriculares que dão forma às práticas educativas do Educador, relacionando-as diretamente com o objeto de estudo. Numa segunda parte, através de um estudo empírico, pretendemos analisar como é que se operacionalizam e integram as práticas da planificação Docente, quais são as concepções do Educador sobre esta questão, quais os constrangimentos e dificuldades que sentem, quais os formatos ou instrumentos a que

recorrem para planificar, se são implicados outros atores no processo de planificação e de que forma. Trata-se de entrar nas práticas educativas de seis educadoras e desvendar através das suas próprias perspetivas e discursos, quais os princípios, conceções, estratégias e instrumentos que sustentam a sua prática pedagógica.

Com a realização desta investigação, esperamos criar um suporte a todos os educadores que queiram refletir sobre o que têm feito em termos de planificação da sua prática pedagógica e facultar pontos de referência para uma planificação mais coerente, de modo a que esta seja um instrumento fundamental da atividade educativa.

PRIMEIRA PARTE Enquadramento teórico e normativo

Capítulo 1- A Planificação – Clarificação Conceptual

1. Conceito de Planificação

O ato de planificar faz parte da história do ser humano: quem é que não deseja transformar os sonhos em realidade? No nosso dia-a-dia, passamos por situações que precisam de ser planeadas, mas nem sempre as delineamos em etapas concretas da ação, uma vez que já fazem parte da nossa rotina. No entanto, quando realizamos atividades que não estão inscritas no nosso dia-a-dia, utilizamos, por vezes, métodos racionais para obtermos o que desejamos.

Escudero (1982) ressalta que a planificação é um modo de planejar, de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e como poderíamos levar a cabo.

As questões que envolvem a planificação são atualmente muito debatidas, mas o que de facto torna complexo o exercício de planificar é a compreensão dos conceitos e o uso adequado dos mesmos. Assim sendo, o objetivo deste enquadramento teórico é explicitar o significado e origem dos termos planeamento, planificação, plano, e outros, ressaltando o facto de não pretendemos abordar todos os níveis de planificação.

Presentemente são muitas as organizações que, para o seu normal funcionamento, dependem de documentos de planificação (projetos, planos, programas) elaborados e aprovados para um determinado espaço de tempo. A importância da planificação como ferramenta decisiva do desenvolvimento institucional é atualmente bastante reconhecida, não só ao nível empresarial, como entre organizações governamentais e instituições da sociedade civil.

Planificar é identificar o problema para modifica-lo e alcançar melhores resultados num futuro próximo, avaliar o contexto no qual atua, avaliar os recursos de que dispõe e decidir sobre as melhores alternativas de como mobilizar e direccionar estes recursos, para

que instituições consigam alcançar os seus objetivos, de forma racional. É um meio para, não é um fim em si mesmo. A planificação emerge assim como uma prática sistematizada, que confere maior eficácia às atividades educacionais para que seja possível alcançar as metas propostas, bem como, repensar sobre os objetivos não atingidos. Reconhecemos a pertinência e a relevância da planificação na melhoria da qualidade de todo o processo educativo, pelo que julgamos oportuno que esta temática constituísse o nosso objeto de estudo nesta investigação.

1.1. Planificação Educacional

Segundo Coaracy (1972), a Planificação Educacional é um "processo contínuo que se preocupa com o para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo." (Coaracy apud SANT'ANNA et al, 1989, p. 14).

A planificação educacional situa-se mais na esfera do filo sociopolítico, uma vez que representa a orientação que futuras para que o desenvolvimento da Educação atenda às suas necessidades, como às da sociedade e do indivíduo.

Segundo a Unesco (2000), a planificação da educação tornou-se uma necessidade em meados do século passado e tinha como finalidade responder às exigências sociais, ou seja, uma mudança sem precedentes nos modos de vida e cultura. É então, a partir da Segunda Grande Guerra Mundial (Puelles Benítez, 1987) e tendo por base que a presumível expansão socioeconómica dos países seria possível através de ambiciosos planos educacionais, bem elaborados e minuciosamente calendarizados, que a planificação educativa começa a ser alvo de interesse por parte dos responsáveis educativos. No entanto, depois de uma fase otimista, por volta dos anos setenta do século XX, o interesse consagrado à planificação educativa sofre de um certo desencanto e incerteza. As preocupações com o planeamento da educação continuam atuais, mas é preciso ter em conta a evolução dos panoramas que apontam para o crescimento global da sociedade. O processo de planeamento tem vindo a alterar alguns dos seus propósitos iniciais, e cientes dos limites, mas também das virtudes da planificação, os governos voltam a utilizá-la

embora de forma prospetiva, estratégica, mais realista, preocupada mais com o processo do que com o produto, numa conceção mais flexível e ampla de planificação.

Esta planificação assume um carácter mais global, ao nível central, para todo o sistema educativo, mas podemos falar de distintos níveis de especificação relativamente aos protagonistas do sistema educativo, nomeadamente as escolas e os professores. Assim avistamos níveis de planificação com campos de ação mais limitados, a planificação das atividades a desenvolver por cada estabelecimento de ensino ou a planificação do processo ensino aprendizagem ao nível de sala de aula.

1.2. Planificação Curricular

Presentemente, como é de conhecimento comum, as alterações ocorridas na nossa sociedade, a todos os níveis, sociais, económicos, ou tecnológicos, entre tantos outros, são complexas e de curta duração, vivemos em tempos de constante atualização e modernização. Particularmente a partir da segunda metade do século XX é esperado que os profissionais estejam aptos a dar resposta às necessidades que daí resultaram, acompanhando as transformações ocorridas (Estrela, 2002).

O currículo é um dos aspetos do Sistema Educativo, é nele que se expressam os valores e a conceção do ser humano e da sociedade. O currículo constitui então, na nova abordagem social e educacional, um vetor fundamental para o planeamento, avaliação e implementação do trabalho nas escolas.

A planificação Curricular é o "processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno"(Vasconcellos, 1995, p. 56). Entendemos por isso que se trata do processo pelo qual se estabelecem as competências a que os alunos devem chegar em cada nível de ensino e modalidade do Sistema Educativo.

Dentro da planificação curricular existem vários níveis de concretização, entre eles temos a planificação do currículo a nível nacional, a nível institucional, por áreas e a planificação do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Rey e Santamaria (1992) citado por Vilar (1998), o primeiro nível de concretização da planificação refere-se às decisões políticas relativas às finalidades do sistema educativo, aos princípios axiológicos

que ampliam a ação educativa, às propostas curriculares para os diferentes níveis de escolaridade e ainda à organização de todo o sistema educativo escolar. O segundo nível de concretização da planificação refere-se “às decisões políticas assumidas por cada escola a propósito da adaptação, ou contextualização, das propostas curriculares da Administração educativa” (Vilar, 1998, p.17). A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades.

Segundo o mesmo autor o terceiro nível de concretização da planificação refere-se “às decisões políticas que, no marco das decisões tomadas nos níveis anteriores, as equipas docentes e os professores para as suas intervenções educativas concretas” (p.18).

Abordaremos então, este terceiro nível de concretização que se refere à planificação do processo de ensino-aprendizagem, mais conhecida por planificação do ensino ou planificação didática. Na presente investigação pretendemos analisar a utilização dos vários elementos do currículo na elaboração das planificações de aula da Educação pré escolar. Para tal, torna-se necessária uma definição destes elementos.

Ribeiro (1990, p.79) refere que “questões de ordem científico-técnico sobre o planeamento e a implementação das componentes curriculares são, também consideradas na seleção de uma ou outra «estrutura» do currículo: objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, estratégias e meios de ensino, avaliação e fatores de organização escolar admitem diversas modalidades de estruturação, dando origem a diferentes modelos curriculares”. Damião (1996, pp. 67-93) indica como são elementos do currículo: “os pré-requisitos; os objetivos; os conteúdos; as estratégias; a avaliação; o espaço, o tempo e os recursos”. Na mesma linha, Zabalza (1995), considera elementos do currículo, os objetivos, os conteúdos, as estratégias de trabalho e de avaliação, o tempo, o espaço, os recursos, os grupos intervenientes, espaço para anotações e avaliação. Para este autor, os objetivos correspondem a formulações que descrevem intenções de desenvolvimento (nos âmbitos cognitivo, afetivo e motor). Já os conteúdos, correspondem aos saberes, os conhecimentos sobre os quais se trabalha na escola; as estratégias e a avaliação, estes que vão definir os processos de ensino e aprendizagem bem como a sua avaliação; e por ultimo o espaço, tempo e recursos, ou seja, onde se vai desenvolver a planificação, o tempo previsto bem como os materiais necessários para o realizar.

Tendo em conta que neste ponto pretendemos realçar os diferentes elementos ou componentes do currículo, convém nomear Vilar (1998, p.39), segundo o qual “na planificação a curto prazo, parte-se dos objetivos específicos que são tomados na planificação a longo prazo para: definir objetivos operativos; definir conteúdos a trabalhar e as atividades julgadas mais convenientes para o efeito; tomar decisões quanto à gestão do tempo, recursos e avaliação”. Portanto para este autor, os elementos do currículo são; a) objetivos; b) conteúdos; c) tempo; d) recursos; e) avaliação.

Cruzando as perspetivas destes autores concluímos que os elementos comuns a incluir na planificação são, os objetivos, os conteúdos, as estratégias ou atividades, o tempo, espaço, recursos e a avaliação. São estes então os elementos que consideramos importantes na elaboração de um plano de aula e esta a perspetiva teórica que adotamos.

1.3. Planificação do Ensino

Segundo Mattos (1968, p.140), a planificação do ensino “é a previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem atividades docentes e discentes de modo a tornar o ensino seguro, económico e eficiente”. A planificação do ensino é o que cada docente elabora e esta refere-se ao currículo de uma determinada matéria em determinado espaço e lugar. É o conjunto de atividades pelas quais cada docente prevê, seleciona e organiza os elementos para cada situação de aprendizagem, com a finalidade de criar as melhores condições para alcançar as competências propostas.

Na opinião de Sant'Anna et al (1989,p. 19), este nível de planificação aborda o "processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem".

A planificação é uma atividade indispensável para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, este deve ser como anteriormente dissemos, flexível e prever com antecedência o uso de materiais que permitam atingir as competências e os indicadores a alcançar.

Na perspetiva de Clark e Yinger, (1987) a planificação “é um processo psicológico básico pelo qual uma pessoa visualiza o futuro, inventaria meios e fins, e constrói um esquema que guia sua ação futura” (p. 86).

Muitos foram os autores (Imwold, Rider, Twardy, Olivier, Griffin & Arsenault, 1994), que investigaram o efeito do processo de planificação na prática do ensino, e

concluíram que os professores que efetuavam a planificação davam mais indicações aos alunos, a turma estava mais organizada e conseguia uma maior diversidade de atividades. Planificar possibilita uma reflexão prévia sobre as várias possibilidades para o desenrolar do ensino, neste sentido, Lewy (1979, p.26) afirma que “ a planificação tem por objetivo prever, definir e criar as condições necessárias a uma correta execução do processo”.

Conseguimos, então colocar a planificação como uma das decisões pré-interativas do professor que surge da necessidade dos docentes ajustarem os programas escolares às características do meio social, da escola e dos alunos, sendo desta forma possível melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem e o desempenho do seu agente ativo, o professor. Nesta ordem de ideias o professor é agente estruturante e flexível no processo do ensino/aprendizagem. O contexto de sala de aula é dotado de imprevisibilidade, complexidade, o que leva o professor a sentir necessidade de raciocinar, prever, imaginar e a tomar as decisões mais acertadas, para que sua ação atinja os objetivos esperados.

Para Metzler e Young (1984), o trabalho do professor abrange três níveis de tomada de decisão: decisões pré-interativas que se referem ao processo de planificação da aula; os pensamentos e decisões interativas, que consideram as decisões imediatas (pensar e agir) do professor na sua interação em contexto de sala com os seus alunos; e as decisões pós interativas que se baseiam na avaliação, reorganização e reestruturação do processo de ensino. Para estes autores, estes três níveis de decisão ocorrem durante o processo de ensino aprendizagem de forma cíclica, considerando que estas estão dependentes umas das outras. O ato de planificar evita a rotina, as improvisações e as dúvidas, permitindo ainda agir com segurança tendo em conta o que se tinha previsto.

Na mesma linha de pensamento, Bento (2003) defende que “a planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino que se consuma na sequência:

“Elaboração do plano → realização do plano → controlo do plano → confirmação ou alteração do plano, etc.” (pp. 15-16).

O mesmo autor refere que o professor é então considerado um agente de ensino que na sua multiplicidade de papéis, tem a responsabilidade de desenvolver o currículo ao nível micro, adequando a sua ação ao Currículo Nacional e aos programas das disciplinas,

elaborados a nível macro, às características do meio social da escola e dos alunos e ao Projeto Curricular da escola. Seguindo esse raciocínio a planificação serve como linha orientadora para o professor.

Bento acrescenta ainda que “na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objetivos e matéria, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico. Os objetivos constituem o elemento determinante no âmbito da relação coordenada entre objetivo, conteúdo e método. Isto devido a uma exigência implícita no processo educativo: procurar e perseguir sempre ativa, enérgica e pertinazmente o objetivo” (2003, p. 15).

Constatamos que planificar é essencialmente refletir, debater e tomar decisões fundamentadas sobre o que se pretende ensinar.

2- Fases da Planificação do Ensino

Independentemente de diferentes modelos de planificação que possamos utilizar há no entanto, algo de comum a todos, instrumentos sem os quais não poderíamos construir qualquer processo de planificação.

Segundo Sant’Anna (1989) existem fases pelas quais o processo de planificação se deveria reger, uma fase de preparação, uma fase de desenvolvimento, outra de aperfeiçoamento.

Para o traçar de qualquer ação, é sem dúvida importante, que o Educador pondere “as reais possibilidades do seu grupo de alunos, a fim de melhor orientar as suas realizações e a sua integração na comunidade... [bem como] a realidade de cada aluno em particular, objetivando oferecer condições para o desenvolvimento harmónico de cada um... [usando] os pontos de referência comuns, envolvendo o ambiente escolar e o ambiente comunitário... [considerando] as suas próprias condições, não só como pessoa, mas como profissional responsável pela orientação adequado do trabalho escolar” (Sant’Anna, 1989, p.28).

Depois de recolhidos todos os dados e factos sobre a realidade educativa, à que estudá-los e retirar deles as devidas conclusões. A partir daqui o Educador pode partir para a elaboração de uma planificação contextualizada.

2.1. Preparação

Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a proporcionar mudanças de pensamentos, ações e condutas.

Essa estruturação é resultado de um processo de planificação que está diretamente relacionado com a escolha dos conteúdos, dos procedimentos, das atividades, dos recursos disponíveis, das estratégias, dos instrumentos de avaliação e das metodologias adotadas.

Na fase de preparação, determina-se os objetivos, seleciona-se e organiza-se os conteúdos, as estratégias, os recursos e definem-se os modos de avaliação. Esta fase entende-se como a previsão de todos os passos que asseguram a sistematização, o desenvolvimento e a concretização dos objetivos previstos. Esta distribui-se em várias subfases e é caracterizada inicialmente pela determinação dos objetivos, que devem ser claros, importantes, realistas e alcançáveis. Os objetivos devem ser elaborados na perspetiva do desenvolvimento de habilidades dos alunos: habilidades cognitivas, sociais, atitudinais, etc.. Existem níveis diferenciados de objetivos: objetivos gerais, alcançáveis a longo prazo; objetivos específicos, os quais exprimem uma habilidade específica a ser desenvolvida. Estes devem explicitar de forma clara a intenção proposta.

De seguida, vem a seleção e organização dos conteúdos e é aqui que cabe ao professor perguntar o que devo ensinar? E assim, ao responder a esta questão estará a expor os conteúdos que servirão de instrumentos para atingir os objetivos propostos. Os conteúdos representam um conjunto rico e variado de conhecimentos que possibilitam ao aluno desenvolver as suas capacidades, ao mesmo tempo em que esclarece as suas relações com os outros e com o meio onde vive. Portanto, seja qual for o nível considerado, a planificação implica, por um lado, a estreita relação entre objetivos e conteúdos, por outro, uma relação adequada entre objetivos, estratégias e metodologias de avaliação.

Ao falarmos em conteúdos, deveremos ter em consideração que os mesmos estão definidos nos documentos macro-curriculares. A sua seleção possui um carácter flexível,

permitindo ao professor adaptá-los à turma e ao contexto onde se insere. Essa estruturação é resultado de um processo de planificação que está diretamente relacionado com a escolha do conteúdo, dos procedimentos, das atividades, dos recursos disponíveis, das estratégias, dos instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada para um determinado período de tempo.

Outra etapa desta fase é a seleção e organização dos procedimentos de ensino, estes são nada mais nada menos que ações e processos planejados pelo professor para situar o aluno no processo de ensino aprendizagem. No que diz respeito às metodologias a adotar, não há uma “fórmula mágica” para a escolha ideal dos métodos a utilizar com vista ao sucesso educativo. O professor deverá conhecer as várias metodologias a aplicar e tomar a decisão da pertinência de uma em relação a outras num determinado momento e numa determinada situação de aprendizagem. Não pode haver portanto um modelo de bom professor cuja forma de proceder se deva imitar, cada qual deve tornar-se à sua maneira um bom professor. São várias as leituras possíveis que os manuais nos oferecem, com os mesmos programas e com os mesmos objetivos. Elaborar um plano é para cada professor uma situação específica, intransmissível e única, não há caminhos iguais de preparação/planificação de aulas e cada qual tem de criar os seus próprios modelos, com a consciência de que todos os caminhos são possíveis, mas nem todos são igualmente bons.

Existe ainda a seleção dos recursos, quer humanos, quer materiais e que podem auxiliar o professor no desenvolvimento da sua ação pedagógica. A seleção de procedimentos de avaliação também integra esta fase, bem como a estruturação do plano de ensino. Para além dos elementos anteriormente referenciados das planificações, os professores devem atender às características que os tornam funcionais. Cortesão (1994) frisa que “não há receitas” (p. 94) para a elaboração de um bom plano, mas, este revelará coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza;

Coerência: se está integrado no plano curricular geral, de molde a que a sua concretização contribua para a consecução das metas propostas nesse currículo. A coerência de um plano existe se nele se revela uma adequada relação entre objetivos, conteúdos e estratégias propostas;

Sequencia: deve existir uma linha contínua que integre gradualmente as distintas atividades desde a primeira até a última de modo que nada fique jogado ao acaso.

Adequação: se esta alicerçado no conhecimento da realidade cognitiva, afetiva e sociocultural dos alunos, no contexto escola/ comunidade, tendo em conta os recursos limitações existentes, e ainda no conhecimento das características do próprio professor como seu executante;

Flexibilidade: se permite, de acordo com as necessidades e interesses do momento, fazer reajustamentos e mesmo alterações de fundo nos elementos previstos;

Continuidade: se estabelece uma sequência que” amarra”as várias propostas de modo a seguir um percurso lógico;

Precisão e clareza: se contém indicações claras de modo a não apresentar propostas ambíguas;

Riqueza: se oferece uma gama variada e fecunda de propostas. (p. 94).

Esta subfase é muito importante pois o plano de ensino é um instrumento de trabalho que disciplina os esforços de professores e alunos, no sentido de racionalizar as atividades de ensino e aprendizagem, sendo que este plano é apenas um roteiro, um instrumento de referência.

2.2. Desenvolvimento

Na fase de desenvolvimento o destaque recai na ação do aluno e do professor, pelo que no desenrolar da sua ação, o professor desenvolve e aprimora os seus níveis de desempenho. A fase de desenvolvimento implica colocar o plano em ação, o que implicará reajustamentos, adaptações, tendo como sujeitos ativos o Educador e as crianças. Este carácter flexível revela uma interligação entre os diferentes processos, formando um sistema dinâmico.

2.3. Aperfeiçoamento

A avaliação é uma importante forma de aperfeiçoar os planos, permite-nos voltar a planificar, tendo em conta a análise dos resultados das situações de aprendizagem, dos objetivos traçados, das estratégias e recursos usados. O processo de feedback é uma mais valia para o aperfeiçoamento das práticas planificativas. “A avaliação consiste na obtenção de informação sobre as capacidades e potencialidades do indivíduo com o duplo propósito de dar feedback aos próprios indivíduos e dados úteis à comunidade” (Gardner, 1994).

O professor ao refletir sobre a sua planificação está a dar “o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996,p. 83).

Falando em avaliação, não poderemos deixar de referir que se trata de uma das fases fundamentais do desenvolvimento curricular, servirá para o professor avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos e se autoavaliar pelos conhecimentos que os alunos não conseguiram adquirir, tendo assim que reformular as suas metodologias.

Não é só quando o professor planifica e quando desenrola a sua ação em contexto interativo que professor decide e reflete, mas também durante e após a interação, o que conduz o professor a replanificar o processo de ensino e consequentemente aperfeiçoá-lo. Para esse aperfeiçoamento, consideramos importante a replanificação do que foi anteriormente determinado na planificação pré-ativa.

Face às recentes mudanças nas práticas de gestão e administração das nossas organizações escolares, o desafio centra-se na identificação de conteúdos, estratégias e condicionantes da planificação. A construção da identidade da escola através do projeto educativo e a sua crescente autonomia e territorialização constituem desafios a todos os que fazem parte da comunidade educativa, assim, o processo de planificação pressupõe um assumir e uma partilha de responsabilidades, surgindo como um exercício de programação flexível.

3. Tipologias de Planificação

Considerando o anteriormente exposto, o trabalho de planificação é organizado segundo um critério temporal, pelo que se produzem planificações a longo prazo, planificações a médio prazo e planificações a curto prazo.

Planificação a longo prazo

Na planificação a longo prazo plano pretende-se definir, logo no início do ano letivo, todos os aspetos que se relacionam com o ensino aprendizagem nomeadamente seleccionar e distribuir os conteúdos, tendo em conta os princípios definidos no Projeto

Educativo e no Projeto Curricular de Escola, para que o professor possa ter uma visão de conjunto sobre tudo o que se vai passar ao longo do ano letivo.

Evidentemente que as opções que se fazem a este nível vão ser passíveis de ajustamentos ao longo do ano, visto que é necessário e importante conhecer cada turma e cada aluno para que se possam avaliar as suas necessidades para que possa intervir sobre as mesmas.

Arends (1999, p. 60), sugere que “a eficácia dos planos anuais gira geralmente à volta da capacidade de incluir três facetas”:

- Temas e atitudes gerais: quase todos os professores gostariam de passar para os seus alunos uma série de atitudes, metas e temas gerais, elementos esses que não se podem tratar numa só aula, mas só através de determinadas vivências ao longo do ano, que devem ser previstas pelos professores.

- Matéria a dar: como se sabe, são inúmeros os temas a tratar e várias atividades a realizar, por outro lado, o tempo não chega para tudo, cabe ao professor ter a capacidade de saber selecionar o mais essencial.

- Ciclos do ano letivo: toda comunidade educativa deve saber que a escola funciona em torno de uma abertura e de um encerramento letivo que se compreende nomeadamente, os períodos de aulas, dias da semana, feriados, períodos de férias, entre outros acontecimentos escolares importantes. Assim, é importante planificar, tanto quanto possível, os ciclos escolares.

Cortesão (1994), refere que para a realização de uma planificação a longo prazo deve-se reunir documentos, tais como, programa planificações de anos anteriores, livros, e outras matérias didáticos”, mas também os professores devem procurar:

- Identificar as finalidades que através dele se pretendem atingir e analisar o seu grau de coerência com as finalidades do currículo;
- Identificar os temas organizadores que fazem dos conteúdos um todo coerente;
- Analisar as características gerais da população escolar;
- Organizar e ordenar os conteúdos em - as unidades de ensino;
- Identificar os recursos e limitações mais importantes apresentados pela escola e pela comunidade próxima;
- Imaginar, em linhas muito gerais, o tipo de estratégias a estabelecer;
- Identificar os aspetos que, a partida, podem ser tratados interdisciplinarmente;
- Com o auxílio de um calendário, descontando férias, feriados e o tempo para

atividades de avaliação formativa e sumativa, calcular o número de aulas que possivelmente irão ser dadas(p.71).

Neste tipo de planificação seria desejável que os vários professores se reunissem, incluindo também pais e outros representantes da comunidade, contudo apesar de ainda existirem resistências às práticas colaborativas a pouco e pouco estas práticas têm vindo a enraizar-se. Há no entanto, muitos professores que encaram esta tarefa como um “requisito burocrático que pouco afetará aquilo que, posteriormente, fará nas suas aulas” (Zabalza, 1992, p.56).

Para Vilar, (1998, p. 33) a planificação curricular de escola é “o palco de decisões sobre relações [sistémicas] de conflitualidade” e que “pressupõe um espírito colaborativo e participativo, no sentido de garantir a coerência e a justeza das propostas educativas concretas”. É necessário então que se promova uma cultura de participação para que a planificação seja o produto de toda a comunidade escolar.

Planificação a médio prazo

De seguida, em termos temporais destacam-se as planificações a médio prazo. A elaboração de um plano a médio prazo, na perspetiva de Cortesão (1994),corresponde à planificação de uma unidade de ensino. Arends (1999) refere que “ uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico” (pp. 59-60). O mesmo salienta que para planificar uma unidade é necessário interligar conteúdos, objetivos, estratégias/atividades, materiais, métodos, avaliação, durante dias, semanas, ou meses (ibidem).

Segundo Cortesão (1994) ao planificar uma unidade de ensino, é importante que se considerem as seguintes etapas:

- 1- Identificação das ideias base e conteúdos tendo em conta os esquemas conceptuais e os temas organizador/es;
- 2- Clarificação dos objetivos gerais que constam do plano a longo prazo e que são relativos àquela unidade de ensino;
- 3- Identificação dos “pré- requisitos” necessários para conseguir realizar as aprendizagens a que o plano é relativo;
- 4- Ordenação e distribuição de conteúdos por lições;

- 5- Estabelecimento de estratégias mais pormenorizadas e mais adequadas ao contexto;
- 6- Identificação e listagem de materiais a utilizar;
- 7- Elaboração de materiais de avaliação formativa e sumativa;
- 8- Estabelecimento de atividades de remediação e enriquecimento;
- 9- Indicação da bibliografia;
- 10- Levantamento das medidas prévias necessárias para levar a cabo as atividades previstas na unidade (p.120).

Planificação a curto prazo

Cortesão (1994:71) salienta que ” durante o ano letivo é focalizada a ação que se desenrola num contexto muito particular, é necessário elaborar planos correspondentes às ações que no dia-a-dia vão concretizar as diferentes parcelas do anterior.”

As planificações a curto prazo/ planos de aula, segundo Arends, (1999), são aquelas a que o professor disponibiliza mais atenção. É também aqui, que melhor se percebe a forma como o professor encara a relação do ensino/aprendizagem. “Normalmente, os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (Arends, 1999, p.59).

Altet (2000) salienta que “ os professores geralmente planificam as suas aulas em função do programa e de uma progressão. Antecipadamente reúnem a documentação, definem objetivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e, antecipadamente, constroem um cenário que determina as interações que irão desenrolar na aula” (p.113).

Tal como refere Piletti (2001) o plano de aula “é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (p. 73). Em conformidade com o autor, considerando a aula em si, é aqui que o professor exercita e define todos os elementos fundamentais para a elaboração de um plano, nomeadamente, o sumário, os novos conceitos a lecionar, os objetivos a atingir e competências a adquirir pelos alunos, as estratégias, atividades específicas, o tipo de exercícios, materiais, a linguagem específica a utilizar, observações pertinentes. É também importante que existam momentos de avaliação sobre o que cada

professor planifica, porque no decorrer de qualquer processo deve-se refletir e avaliar.

Em conformidade (Gandin, 2005) refere que o processo de planificação é um processo de ação reflexão, o que possibilita ao professor autorregular-se, analisar o que está a correr bem ou mal e, a partir daí introduzir melhorias no próprio processo de ensino/aprendizagem .

Independentemente das planificações serem a longo, médio ou a curto prazo, antes de mais temos de considerar quem e para quem se planifica. Há tarefas que se repetem ao longo do tempo, mas como é compreensível, em cada tempo são desenvolvidas em diferentes graus de profundidade. Os planos a longo prazo constituem o suporte organizador dos planos a médio prazo. E estes constituem o suporte dos programas a curto prazo, no entanto torna-se imprescindível “um corpo docente capaz de corporizar a planificação estratégica da própria escola ... [para que haja] coerência pedagógica das ações concretas que, dentro e fora da aula, o professor propõe aos seus alunos” (Vilar, 1998, pp. 74-75).

4. Níveis de planificação na Organização Escolar

Existem, assim, diversos níveis de planificação educativa, que vão desde o nível estatal, no qual a planificação se centra na globalidade do sistema educativo, o nível regional, o nível local e por último, o nível organizacional. É sobre este último nível que se irá centrar toda a investigação, uma vez que diz respeito à planificação realizada num estabelecimento de educação, e que subdivide em três níveis, a planificação estratégica, tática e planificação operacional.

A conjectura atual do sistema educativo português evidencia que a planificação já não se encontra predominantemente ao nível estatal e organizacional. Apesar de sermos um país tendencialmente centralizador e burocrático, o estado tem vindo a delegar competências ao nível regional e local, com inúmeras implicações ao nível organizacional. Com as recentes alterações ao decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, contempla-se um vasto quadro de mudanças introduzidas na organização e na autonomia dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ciclos de ensino básico e secundário, dando lugar a um alargamento das competências municipais na educação realçando a importância do nível

local na administração educativa e um aprofundamento da autonomia escolar e a maior eficácia, através da celebração de contratos entre a escola, o Ministério da Educação e outros parceiros da comunidade, nomeadamente em domínios como a diferenciação da oferta educativa, a transferência de competências na organização do currículo, a constituição de turmas e a gestão dos recursos humanos.

Estes níveis de planificação organizacional compreendem determinados conteúdos, uma certa duração e uma determinada amplitude, isto é do macro, genérico, a longo prazo ao micro, detalhado e a curto prazo.

A nossa atenção centra-se então sobre os documentos que resultam deste três níveis de planificação, nomeadamente ao nível estratégico, o projeto educativo de escola, ao nível tácito, o plano anual de atividades e ao nível operacional as planificações do ensino aprendizagem.

5- Modelos de Planificação

Definindo a planificação docente, Cortesão (1994, p.133) afirma que ela consiste numa “racionalização do processo educativo fixando os objetivos a atingir num certo espaço e tempo, estabelecendo os meios para os conseguir, evitando a repetição de aprendizagens já conseguidas, estudando melhor o emprego de recursos e selecionando situações que vão permitir dar conta da sua eficácia, tudo isto numa perspetiva de otimização e maximização do processo educativo”.

A planificação passa pela adaptação do currículo a um determinado ritmo, sequência e ênfase determinados por cada professor. Planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo. Sendo que, “o modelo de planificação seguido é importante, pois reflete a maneira como foi concebida a aula”(Braga *et al.*, 2004, p. 26).

O ato de planificar pressupõe escolhas pedagógicas teóricas que determinam uma prática concretizada, em última análise, na aula. O professor terá de fazer a escolha que melhor se adequa às suas intenções educativas e ao contexto em que trabalha (Pais & Monteiro, 1996).

A planificação poderá ser feita em função dos objetivos, em função das atividades ou em função dos conteúdos (Arends, 1999; Vilar, 1998).

Na planificação em função dos objetivos a tónica é colocada nas metas e nos objetivos, estes são os primeiros passos de um processo sequencial. Caracteriza-se pela definição clara e rigorosa dos objetivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir. Só depois é que são selecionados os modos de ação e as atividades específicas tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas.

Metas → Ações → Resultados (Arends, 1999, p.45)

Estes devem descrever o resultado que se pretende que os alunos obtenham, sendo por isso um tipo de pedagogia virada para a mestria, que pretende consciencializar e objetivar as aprendizagens a fazer (Braga *et al.*, 2004). Os primeiros planificadores e teóricos do currículo, como Ralph Tyler (1949), Mager (1984), Popham e Baker (1970) e Gagné e Briggs (1979), defendiam a ideia que uma boa planificação tinha que ter por base objetivos de ensino cuidadosamente especificados e, as atividades propostas visavam cumprir esses mesmos objetivos (Arends, 1999).

Existem críticas apontadas a este modelo, nomeadamente, uma preocupação exagerada em estabelecer objetivos acaba por limitar possíveis desvios ao percurso traçado, podendo até “ignorar” o ritmo dos alunos, deixando pouco espaço para intervenções e explorações de algo que lhes seja particularmente interessante. Ou seja, um plano traçado nestes moldes tende a ser inflexível, embora possa ser vantajoso em algumas situações, pois ajuda o professor a definir mais rigorosamente o que pretende fazer. Outra das críticas apontadas, é que estas planificações proporcionam a fragmentação dos saberes, que é precisamente o contrário do que se pretende hoje em dia (Braga *et al.*, 2004).

Outro modo de planificar, e segundo vários outros estudos revelam que os tipos de decisões mais referidas respeitam em primeiro lugar às atividades dos alunos, ao conteúdo ou matéria, aos objetivos, materiais e finalmente à avaliação. O modelo de planificação centrado nas atividades está intimamente ligado ao modelo de currículo humanista.

Weick (1979) defende um modelo não linear, em que os professores devem primeiramente ter em conta as atividades, “manifestação mais acabada da vitalidade de uma pessoa e/ou grupo” (Vilar, 1998, p.48). Vilar, refere ainda que, “a tarefa educativa é constituída por um conjunto lógico de atividades que, tendo em vista determinadas

finalidades, configuram uma prática educativa que compromete os professores e os seus respetivos alunos (p.48).

Segundo Arends (1999), os autores do modelo linear indicam que as “planificações não são necessariamente os condutores das ações, passando a ser, em vez disso, símbolos, anúncios e justificações daquilo que as pessoas já fizeram” (Arends, 1999, p. 45).

Ações → Resultado → Metas (Arends, 1999, p.45)

Neste caso, os professores também estabelecem metas, mas a planificação é cíclica, pois é feita através de uma sucessão de tentativas e erros. Muitos professores podem, no entanto, conciliar aspetos dos dois modelos.

Uma abordagem mais recente é a designada planificação conceptual. Aqui o conhecimento resulta da ação que parte dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivência frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. O papel do professor é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela, valorizando as representações próprias de cada um, aproveitando as corretas e desenvolvendo formas de alterar as erradas. Braga et al (2004) refere que “assim, o saber será algo que o próprio aluno irá construindo depois de se irem efetuando transformações até ele atingir o nível de abstração desejado” (p.28). Trata-se, portanto de um ensino baseado na mudança conceptual, em que o professor elabora etapas sucessivas que levam os alunos à construção do saber. Vecchi e Giordan (1990, citados por Braga et al.,2004, p.29) defendem que “a planificação conceptual deverá traçar objetivos a longo prazo, devendo ainda ser criadas situações e atividades que permitam a evolução das representações dos alunos, para que estas se aproximem o melhor possível dos objetivos, passando por diversos níveis de integração”.

Planificar em projeto, é uma forma de planificação conceptual, e engloba três momentos o antes, durante e depois da ação. Por exigir uma planificação cuidada, o projeto assume-se como uma atividade intencional. Em educação, essa planificação não se resume ao professor, devendo envolver o aluno. Como afirma Kilpatrick (2007, citado por Miranda, 2008, p.5), "a criança deve ter oportunidade de planificar". Acrescenta-se que

esse ato intencional deve resultar do aluno e dos seus interesses, tornando-o, assim, ativo e mais autónomo na construção do conhecimento. Esta é uma visão partilhada pelo construtivismo e pelos métodos de ensino indireto, a qual se contrapõe-se ao ensino tradicional e reveste-se de uma componente política e ideológica, nomeadamente os ideais liberais e democráticos, partindo do pressuposto que a planificação linear não se adapta aos novos papéis da escola. Segundo Ribeiro (2008)¹ este tipo de planificação considera que deve contemplar alguns elementos essenciais: um problema da vida real precede sempre a discussão da teoria; requer um processo formal de solução de problemas; a resolução do problema envolve o trabalho dos alunos em grupo; implica o estudo autorregulado e autónomo dos alunos; idealmente favorece a integração de conhecimentos. O ponto de partida é o problema uma vez que serve de motivação do aluno para a aprendizagem. Neste sentido, a planificação pode e deve ser flexível e revista com frequência para identificar possíveis desvios e definir novas ações necessárias para atingir os objetivos. Como modelo centrado no aluno preocupa-se com a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências que originem o «aprender a aprender». O aluno assume um papel mais interventivo e de maior responsabilidade na sua aprendizagem, dando-lhe, assim, mais motivação e um maior sentido de realização, estabelecendo o padrão para uma aprendizagem ao longo da vida. Por seu lado, professor torna-se o tutor guiando o aluno no processo de resolução de problemas.

Braga et al (2004) refere que planificar em projeto pressupõe:

- Valorizar a transversalidade dos objetivos, a formação integral do aluno, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas (relacionadas com a comunicação e resolução de problemas);
- Inter-relacionar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- Adotar um conceito alargado de conteúdo, que englobe os conteúdos procedimentais, atitudinais e os habituais conteúdos conceptuais;
- Organizar os conteúdos em temas-problema integradores, em função das competências a desenvolver, fazendo ressaltar conexões entre os vários temas, entre os saberes e as competências de diferentes disciplinas e entre a escola e o meio;

¹ Ribeiro, L. R. (2008). Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em Engenharia. [Online] Consultado a 13 de março de 2013.

-Integrar a avaliação no processo de ensino aprendizagem, enquanto dinâmica contínua de reflexão e de identificação das representações;

-Orientar a avaliação educativa com base no diagnóstico das representações prévias, dos processos de aprendizagem e dos estados de desenvolvimento dos alunos;

-Praticar uma avaliação concebida em três eixos de orientação: autoconscencialização dos desempenhos, co-avaliação pelos colegas da turma e meta-avaliação pelo professor;

-Atribuir significado às informações recolhidas, investigando-as e recontextualizando-as;

-Tomar decisões avaliativas coerentes com a modalidade (formativa *vs.* sumativa), com as suas finalidades (classificar *vs.* consencionalizar), funções (certificar *vs.* regular), referenciais (norma *vs.* critério), tipo (papel e lápis *vs.* desempenho de tarefas) e escalas (descritivas, qualitativas e quantitativas) (p.32).

A planificação por competências tem em conta as competências que os alunos devem desenvolver, para tal, o professor orienta as aulas, desenvolvendo atividades, que propiciem esse desenvolvimento. Por exemplo, no modelo conceptual esta dimensão é importante, nomeadamente nas planificações em projeto. Vilar (1998), afirma ser discutível assumir um determinado «modelo de planificação» de forma isolada, ou seja, em detrimento de quaisquer outros.

Capítulo 2 – A Planificação no âmbito de Educação de Infância

1. Porque se planifica?

Planificar é estudar, organizar, coordenar, em suma, é “uma atividade deliberada que consiste em desenvolver um conjunto de possíveis ações adequadamente articuladas para alcançar um conjunto de metas” (González, 2003, p. 208).

Na educação a planificação envolve a integração do professor-aluno com as relações sociais, económicas, políticas, culturais, bem como os elementos escolares, objetivos, conteúdos, métodos, como a função de explicitar princípios e execução das atividades escolares. Assim o professor poderá realizar um ensino de qualidade, banir a monotonia e a rotina e o desinteresse do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, a planificação é um guia de orientação que auxilia na concretização daquilo que se anseia. A planificação torna-se necessária ao educador na medida em que ele se preocupa em ter qualidade no que faz. Sendo assim, as suas ações têm consequências não só nos seus alunos, bem como também em si mesmo e acabam por afetar a sociedade. Se o papel do professor é o de provocar desequilíbrio, mudança, também nessa ação, a planificação torna-se um passo principal, abrindo caminhos ao conhecimento, às mudanças e à transformação, que são os objetivos da educação.

Portanto, a planificação tem para a prática do professor a finalidade de dar uma direção às ações pré-determinadas, a finalidade de auxiliar quanto a dificuldades e eventualidades de maneira a atuar tanto no próprio professor, bem como no aluno provocando a aprendizagem e tornando viável o processo de ensino. A planificação então deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças, e deve relacionar os conteúdos, os conhecimentos próprios e a realidade, de forma a criar novos conhecimentos que ajudem na vida quotidiana da criança.

Sempre que nos preparamos para realizar uma atividade, mais ou menos complexa, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada. Esta previsão servirá como um vetor que orienta a ação. No que se refere ao domínio da educação, esta necessidade tem vindo a torna-se cada vez mais

importante. Planificam-se os conteúdos a trabalhar com as crianças, planificam-se as unidades temáticas, as atividades, ou melhor, tudo o que possa envolver a criança e a equipa de trabalho.

Ao iniciar uma atividade, é importante que o educador tenha uma perspetiva abrangente sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver com as crianças, tanto no que diz respeito especificamente à sua atitude como educador, bem como a ação dos vários intervenientes educativos como um todo na ação educativa. Para tal, antes do início da atividade propriamente dita, a preocupação do educador deve consistir em delimitar globalmente a ação a ser empreendida com as crianças, isto é, em elaborar a planificação. É necessário que os educadores planifiquem corretamente as atividades que vão elaborar com os seus educandos, de maneira a que a aprendizagem seja bem assimilada tendo para isso, instrumentos de planificação e regulação pedagógica (projeto educativo, projeto pedagógico e plano de atividades) que os ajudem nessa tarefa sendo estes, explicados e exemplificados neste nosso trabalho.

No entanto, é necessário salientar que o facto de se elaborar um plano é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado. Uma atividade deve ser viva e dinâmica, onde a intriga complexa de inter-relações humanas, a diversidade de interesses e características das crianças, não pode ser apenas uma imitação do que está no papel. Mas, isto não significa, de modo algum, que se deva perder o fio condutor que existe numa planificação. Antes significa que, a planificação não pode ser rígida, mas sim flexível, ao ponto de permitir ao educador inserir novos elementos, mudar de rumo, se o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento. A planificação nasce da intencionalidade da ação docente, isto é, trata-se de o processo mental que liga o pensamento e a ação, permitindo desse modo ligar ou adaptar o programa virtual às características do cenário em que estão presentes. Zabalza (1992), considera o processo de planificação didática como, “um conjunto de conhecimentos, ideias ou expressões sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p. 48).

Na opinião de Silva (1982, p. 30) planificar: “provém do latim, de *planum facere*, (...) consiste em tornar evidente, apresentar mais claro. Então desde a base etimológica que é possível dizer-se que planificar será organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, consideradas, em função das ambiências concretas e especificidades inerentes, as linhas estratégicas mais adequadas”. Vilar (1998) acrescenta que planificar se trata “ (...) de uma operação delineada por referência a marcos ideológicos, normativos e operativos que, consubstanciando três âmbitos intimamente relacionados, orientam, intencionalmente e de determinada forma, toda e qualquer ação de natureza educativa” (p.11).

Ser educador nos tempos que correm, implica que este se empenhe no desempenho de uma profissão muito exigente e que possua a capacidade de mobilizar um conjunto de saberes que não se esgotam na formação inicial. Entendemos que o educador ao planificar está a criar um suporte, um “andaime”², que serve de base para passar da teoria à prática educativa, contribuindo de forma inequívoca para orientar o ensino, fundamentando o conteúdo formativo do mesmo.

De salientar que na perspetiva de Ribeiro e Ribeiro (2003, p.465): “em termos de planificação, a tarefa maior reside na seleção e preparação de exemplos adequados, na medida em que estes têm de proporcionar os dados ou informações que os alunos devem «processar», de modo a formarem a generalização ou conceito que é objeto de aprendizagem”.

Neste contexto, a planificação serve o ensino pré-escola, sempre que se pretende ordenar o curso da ação a seguir, dar-lhe um sentido prático e orientado para as direções desejáveis. De acordo com Ribeiro (1990), a concretização de uma planificação apresenta vantagens, de entre as quais passo a citar as seguintes:

- a) Informa sobre o que se pretende levar a cabo, ou seja, ajuda os professores a clarificar, para si mesmos, o que pretendem dos alunos e ajuda os alunos a entenderem o que deles espera o professor;
- b) Estabelece a ligação entre objetivos mais gerais e outros mais específicos a eles ligados;

²O conceito de “scaffolding” (pôr/colocar andaimes) foi introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976 (Vasconcelos, 2000) para indicar situações apoiadas por adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber.

- c) Define o tipo de aprendizagem que se pretende;
- d) Prevê, antecipadamente, dificuldades e providencia os meios para as ultrapassar;
- e) Conduz à seleção de estratégias, meios e materiais que se afiguram adequados aos objetivos em vista;
- f) Prepara, antecipadamente, um plano de avaliação e elabora os instrumentos necessários;
- g) Permite ultrapassar dificuldades e contribuir para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Segundo Dewey (1971) a planificação deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual, e, ainda, assim, suficientemente firme para dar atenção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos. O mesmo refere (Leite, 2010), “não nos podemos esquecer que a planificação deve ser flexível e aberta” mas também é necessário, “ correr riscos, ousar experimentar, delinear cenários de intervenção” (p.8). Por isso mesmo, e como já referimos anteriormente, as estratégias que não resultaram, deverão ser aceites e encaradas como momentos de aprendizagem, sendo repensadas, (re)refletidas e (re)experienciadas, quando possível, para que seja possível perceber as necessidades das crianças, localizar problemas e procurar as causas.

Clark e Peterson (in Wittrock, 1986) referem que “o processo de pensamento em que o professor se envolve antes da interação na sala de aula e também o processo de pensamento ou reflexões que tem lugar a seguir à interação na sala de aula e que guia o seu pensamento e projeções para a interação futura na sala de aula” (p.258).

Assim sendo, o ensino/aprendizagem torna-se mais coerente dado que existem pontos de referência, evitando-se contradições entre o que se ensina e o modo como se ensina, entre o que se pretende aprender e a maneira como se realiza essa aprendizagem.

Ao planificar, um outro aspeto determinante são os recursos a que o professor tem acesso, os quais Zabalza (1992, p.49) designa por “mediadores de planificação”. Isto é, “a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem, desde logo, esboços de programação. Isto é, não se confrontam diretamente com o Programa, nem partem diretamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que atuam como guias” (p.49).

Os mais utilizados são os livros de texto, os materiais comerciais, os guias curriculares, as revistas e os relatos de experiências, destacando-se os livros de texto como os que maior influência têm. Aliás, Gimeno (1998) afirma que os manuais escolares são os materiais considerados mais úteis pelos professores quando chega a altura de planificar.

2. Para quem se planifica?

Simões (1996:sp)³ revela que os professores planificam para:

- Os alunos, para que eles próprios possam saber o que estão a fazer e porquê, ou seja, ter consciência do seu próprio progresso agir e refletir propondo atividades na medida que a situação exige;
- O professor, pois é uma forma de racionalizar, organizar, sistematizar refletir sobre o seu próprio trabalho, sobre as linhas orientadoras adequadas a aprendizagem, controlar e faz ajustamentos permanentes de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, ajudar os alunos a desenvolver as suas competências e habilidades e a concretizar os seus sonhos;
- A escola, agrupamento, ou departamento, porque ela é um pilar fundamental da educação, tornando possível um trabalho conjunto, cooperativo, colaborativo e consciente de todos os docentes e permitindo uma maior coordenação interdisciplinar, uma distribuição mais eficaz do tempo, do espaço e das tarefas, uma gestão democrática porque todos participam e chegam a um resultado eficiente e eficaz.
- Os pais, para perceberem melhor porque que os filhos aprendem determinados conteúdos e, desta, para poderem acompanhá-los e apoia-los melhor. A presença dos pais na educação dos filhos é imprescindível uma vez que quando melhor os pais conhecem a matéria educativa dos educandos melhor será os resultados. É tarefa do professor, no seu processo panificador encontram-se estratégias que aproximam os pais da escola através de (reuniões, convívios e intercâmbios realizadas pelas escola, contribuído para criar um vínculo muito forte na relação entre a escola e a família.

³ <http://www.prof2000.pt/USERS/folhalcino/formar/outros/planifica.htm>

- A sociedade, porque oferece indivíduos para formar na escola e consequentemente responder as necessidades da mesma, fala mais em autonomia das escolas e em participação ativa da comunidade, ou seja, da sociedade local.

Neste sentido e porque atualmente, cada vez mais se fala em autonomia das escolas e na participação ativa da comunidade em que a escola se encontra inserida, trata-se de um ato de extrema importância para a própria sociedade.

Hoje em dia, na realidade Portuguesa, a Educação de Infância possui especificidades que a distinguem dos restantes níveis de ensino, não existindo um programa curricular nacional, mas sim orientações curriculares, não existe uma avaliação quantitativa, mas pode existir uma avaliação qualitativa e a aprendizagem é sempre participativa / ativa. Essa especificidade também se resume às características do grupo etário, o trabalho que estas desenvolvem, as finalidades da Educação Pré-escolar, as características do processo e das tarefas desempenhadas, etc.. Por outro lado existe um ponto que é comum aos ciclos, para além de outros igualmente significativos: a planificação. O pré-escolar tem características gerais que o distinguem dos outros níveis de ensino.

Esta particularidade deveu-se ao facto de em Portugal existir uma prática muito diversificada de Educação Pré-escolar, uma vez que não existia uma tutela pedagógica claramente definida, onde cada estabelecimento de ensino definia o rumo das suas ações.

Qualquer instituição educativa possui um currículo e toda a organização do trabalho pedagógico se desenvolve e estabelece a partir desse mesmo currículo. Na grande maioria das vezes esse currículo está registado num documento formal, mas não podemos esquecer que na verdade a maior expressão do currículo se encontra na nossa prática pedagógica diária, num determinado espaço, com um determinado grupo.

Acreditamos que as Orientações Curriculares e as metas de aprendizagem se manifestam concretamente através de atividades planificadas pelos Educadores e oferecidas às crianças. Desta forma, consideramos fundamental analisar as formas de planeamento presentes na educação de Infância.

Na planificação que faz, o Educador expressa os objetivos da sua prática educativa, os métodos utilizados e as circunstâncias em que avalia. As formas de planificação adotadas estão diretamente relacionadas com os modelos curriculares que cada educador adota, sendo para eles bastante importante a base teórica de cada modelo, na estruturação

de rotina diária. Tal como refere Vasconcelos (1997) o modelo curricular é o «andaime» da prática de um Educador.

3. Modelos Curriculares na Educação de Infância

Modelo curricular é segundo Serra (2004) uma estrutura concetual que está na base de todas as tomadas de decisões curriculares que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo.

Na educação, usa-se desde os finais do século XIX a palavra currículo em várias e distintas áreas da sociedade em particular, na linguagem educativa. A palavra currículo utiliza-se em muitas aceções. Ribeiro (1990) refere que o currículo é um conceito polissémico, repleto de ambiguidade, não possuindo um significado único. De acordo com o mesmo autor isso assenta “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito” (p.11).

A evolução do pensamento sobre este conceito, bem como a importância crescente da função da escola como centro de decisão e gestão curricular, explicam a necessidade de transformação dos programas de uma disciplina, que desde sempre foi esquecida na formação inicial de professores.

O currículo constitui então, na nova abordagem social e educacional, um vetor fundamental para o planeamento, avaliação e implementação do trabalho nas escolas.

Fátima Braga et al (2004, p. 16) considera o currículo como uma “construção social resultante da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época, que se corporiza através de decisões e que reflete o poder dos campos científicos”.

Segunda esta conceção de currículo e para que ocorra o seu desenvolvimento, é dado ao professor um lugar de destaque, ao nível das decisões sobre a planificação, os objetivos, os conteúdos as experiências de aprendizagem, os recursos e a avaliação.

Zabalza (1992) refere que a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades.

No entanto o mesmo autor salienta que é “o professor a concretizar, com a sua atuação prática, essas previsões. E só ele poderá adotar as decisões já antes referidas. Ele realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas)” (p.46).

Alcino Vilar refere que atualmente não há dúvidas sobre a importância de organizar a prática educativa e que esta pressupõe uma planificação e na sua perspetiva “podemos entender a planificação como o «instrumento» cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (1998, p.5).

A prática da Educação pré-escolar portuguesa é referida como sendo uma espécie de “mistura de várias práticas sem a existência de linhas condutoras bem definidas, o que origina, na maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes pedagógicos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (Bairrão et al.. 1990, p.16).

Segundo Oliveira-Formosinho (1998), o campo de ação do Educador de Infância é complexo e dele fazem parte várias dimensões, a organização do espaço, materiais, tempo, projetos e atividades, as interações e relações, a organização dos grupos, a observação, a planificação e a avaliação. Todas estas dimensões situam-se ao nível interativo do pensamento, da ação e da reflexão do Educador.

Os vários modelos curriculares têm como fundamento diferentes tradições educacionais que colocam em evidência concepções sobre a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem. Oliveira-Formosinho (1998) agrupa-os por pressupostos comuns e inclui-os em três tradições, a tradição maturacionista, a tradição académica ou transmissiva e a interacionista e construtivista.

O desenvolvimento humano, de acordo com os pressupostos da concepção inatista-maturacionista, é determinado basicamente por fatores biológicos. Tanto as características físicas quanto psicológicas, passam de pai para filho. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano já estariam definidas por ocasião do nascimento e as várias fases do desenvolvimento estariam pré determinadas. A perspetiva maturacionista parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança e para a determinação de suas capacidades do que fatores relacionados à aprendizagem e à experiência. Sumariamente, as orientações maturacionistas, inspiradas nas psicologias dinâmicas, derivadas dos trabalhos de Gesell, Freud, Erickson, consideram como principal finalidade da educação o desenvolvimento

socioemocional da criança. Júlia Oliveira-Formosinho (1998) refere que a tradição maturacionista associa-se não só à teoria maturacionista do desenvolvimento, mas também à teoria psicodinâmica e a uma filosofia educacional romântica, sendo a educação encarada essencialmente como a promoção das capacidades inatas e pré-determinadas da criança e também articulada com a importância conferida à saúde mental na infância.

Uma outra forma de compreensão do desenvolvimento humano é apresentada pelos defensores da concepção ambientalista de desenvolvimento (Francis Bacon, Tomás Hobbes, John Locke e Augusto Comte). O principal precursor do ambientalismo é o norte-americano B.F. Skinner, que se propôs a construir uma ciência do comportamento defendendo a ideia de medição, comparação, experimentação, previsão e controlo. Assim, dando prioridade aos aspetos observáveis, Skinner desconsidera outros como raciocínio, desejos e fantasias. Skinner e os defensores da concepção ambientalista creem que o indivíduo sempre tentará aumentar prazeres e diminuir dores e, para criar determinado comportamento, basta levar em consideração esta ideia. Skinner citado por Fosnot (1999) refere que esta concepção parte do pressuposto que a criança nasce sem características psicológicas predeterminadas e que ela seria como uma massa de argila a ser modelada, estimulada, corrigida pelos estímulos presentes em seu meio ambiente. O desenvolvimento infantil seria assim um produto determinado basicamente pelo ambiente, segundo um ideal de comportamento que os membros de uma cultura têm.

Esta visão coloca o ser humano em uma posição passiva frente ao ambiente. O adulto é visto como o principal agente e promotor do desenvolvimento infantil. Ele fornece à criança tudo que ela não tem, moldando seu comportamento, seu carácter e seus conhecimentos. Sem sua estimulação e ensino, a criança não se desenvolveria. Segundo esta concepção as crianças são consideradas recipientes passivos, necessitando de motivação externa e sensível ao reforço (Skinner, citado por Fosnot, 1999).

Uma terceira forma de compreensão do desenvolvimento humano é trazida pelos teóricos da abordagem interacionista de desenvolvimento, a qual se contrapõe às outras duas visões apresentadas. Vygotsky inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. A concepção interacionista considera que os dois elementos, o biológico e o social, não podem ser dissociados e exercem influência mútua no processo do desenvolvimento humano. Ele refuta as teses

antagônicas e radicais que dicotomizavam o inato e o adquirido: as abordagens ambientalistas e inativistas.

Refere Oliveira-Formosinho (2007. p.34), que um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação.”, assim o modelo pedagógico permite a realização de uma prática pedagógica no dia a dia.

Em educação de infância, Serra (2004) define o modelo curricular como sendo um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças do pré-escolar. O modelo curricular é um referencial importante, que apoia o docente na dinamização de uma ação educativa mais qualificada, com intencionalidade pedagógica, com a qual as crianças têm oportunidade de crescer harmoniosamente, de se desenvolverem, de se envolverem na atividade, enfim, com a qual as crianças possam aprender e “aprender a aprender” (Delors, 2000).

Para a maioria dos educadores de infância um modelo curricular permite promover um currículo adequado e profícuo para a realização de aprendizagens significativas nas crianças que frequentam a educação pré-escolar. Atualmente, não têm sido desenvolvidos novos modelos curriculares, mas tem havido algumas reformulações e variações, essencialmente no interior dos próprios modelos. Podem referir-se como alguns dos mais divulgados em Portugal, o Método João de Deus, o Movimento da Escola Moderna, o Modelo High/Scope, o Modelo Reggio Emilia e metodologia de Trabalho de projeto que se explicitam de forma detalhada seguidamente. Tratando-se os três primeiros de modelos mais diferenciados, a sua implementação parece corresponder a práticas mais restritas, embora sejam descritos como não experimentais (Bairrão & Vasconcelos, 1997), sendo sobretudo a metodologia de Trabalho de Projeto a que emerge, nomeadamente na investigação conduzida por Bairrão (Bairrão et al., 1990), como a mais difundida entre os educadores portugueses.

O Método João de Deus inspirou-se nos ideais republicanos e nos trabalhos de Froebel, Montessori e Décroly (Bairrão & Vasconcelos, 1997). Este modelo tem por base o método concebido por João de Deus Ramos, que criou “um programa de desenvolvimento perceptivo e de estimulação do gosto de observar e de criar”, sendo a característica principal deste modelo “é uma aprendizagem da leitura ‘entendida como estimulação, iniciação e exercício de capacidades’, com o objetivo de preparar a criança para a escola. O educador

situa-se na linha de uma pedagogia diretiva, tendo em vista o desempenho e sucesso escolares da criança. Este modelo foi um dos modelos grande importância na história da educação de infância em Portugal (cf. Gomes, 1986), no entanto, apesar de ser considerado como um modelo português de escola infantil a sua implementação pode ser considerada restrita, uma vez que esteve sempre estreitamente associado ao próprio modelo de formação de educadores implementado pela associação.

A aplicação do modelo do Movimento da Escola Moderna iniciou-se em Portugal nos anos 60 (séc. XX). O Movimento da Escola Moderna baseia-se nos trabalhos de Freinet e Vygotsky e segundo Sérgio Niza (2007) no modelo curricular do MEM a instituição educativa é vista como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade da vivência democrática. As crianças organizam-se em função dos interesses, trabalhando individualmente ou em grupo. O educador promove a livre expressão individual, dentro de um espírito de ajuda e cooperação. Para isso as crianças deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que possam organizar em comum um ambiente capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. O mesmo acontece desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação.

A abordagem High-Scope foi iniciada na década de 1960 por David Weikart, situando-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância (Oliveira-Formosinho, 2007). Fundamenta-se nas teorias de desenvolvimento de Piaget e enquadra-se numa pedagogia ativa. A criança aprende fazendo. As atividades desenvolvem-se num ambiente organizado por áreas, onde as crianças podem fazer a sua escolha. Reconhece que “o poder para aprender reside na criança”, evidenciando-se uma conceção de criança, enquanto ser competente e construtor ativo do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido a abordagem High-Scope considera as crianças como “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p.22).

Nesta perspetiva, o educador é mais um elemento do grupo que observa, planifica, documenta, avalia e interpreta as ações da cada criança e do grupo, integrando-as nas experiências-chave do currículo, procurando ir ao encontro aos seus interesses e

necessidades. É também um auxiliar do desenvolvimento, na medida em que facilita e promove a atividade da criança e fomenta a sua autonomia. O/A educador(a) tem o papel de incentivar e de promover a ação. Como referem Hohmann & Weikart (2009) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (p.27).

No modelo curricular de Reggio Emilia assume-se que todos os elementos que participam no processo educativo, educadoras, crianças e pais são sujeitos com direitos próprios. Estes direitos são claramente explicitados por Malaguzzi (1993), na “Carta de direitos” onde são apresentados os direitos dos três protagonistas centrais do processo educativo – as crianças, as educadoras e os pais. O modelo Reggio Emilia considera que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo, uma vez que ela é capaz de “construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana” (Lino, 2007, p.100). As interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo são o núcleo central da educação no modelo curricular de Reggio Emilia. Segundo Malaguzzi (1998), este sistema educacional envolve formas de estar e trabalhar em conjunto o que permite intensificar as relações entre os três protagonistas centrais do processo educativo – as crianças, as educadoras e os pais. Isto possibilita a participação ativa nos projetos de investigação ação e na resolução dos problemas educacionais.

A Metodologia de Projeto tornou-se uma das mais difundidas entre os educadores portugueses, em especial os da rede pública do Ministério da Educação, após a sua divulgação em numerosas ações de formação dirigidas a educadoras a trabalharem nessa rede, organizadas pela Divisão de Educação Pré-Escolar, então existente no seio desse Ministério (Vasconcelos, 1994, citada em Bairrão & Vasconcelos, 1997). A mesma autora refere que este modelo parte de motivações concretas, associadas à realidade social e pressupõe um plano de ação construído pelas crianças com a educadora, que coordena. Assenta num plano flexível e aberto, tendo como objetivos fundamentais o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação criadora, da autonomia e socialização da criança.

4. Modelos de Planificação na Educação Pré-escolar

Presentemente, na generalidade, os educadores de infância pertencentes às redes pública e privada têm autonomia na atividade pedagógica, adotando metodologias próprias e diversificadas.

Cada educador possui um projeto e filosofia pessoal e face às diferentes teorias e correntes psicopedagógicas, naturalmente poderão existir diferentes modelos de planificação. Desta forma compete a cada Educador encontrar o seu modelo e torná-lo coerente com a sua forma de pensar e agir, com os seus valores e articulá-lo com o conhecimento sobre o desenvolvimento psico socio educativo da criança.

Segundo Ostetto (2000), os modelos de planificação na educação pré-escolar, baseiam-se em formas distintas:

- Listagem das atividades: basicamente consiste em listar as atividades que se realizam durante os vários momentos da rotina diária, o que geralmente proporciona longos momentos de espera entre uma atividade e outra, uma vez que estas são planeadas pelo adulto e não atende às necessidades da criança. A avaliação deste tipo de planificação ao bom comportamento das crianças, uma vez que o educador não espera que estas atividades proporcionem algum tipo de desenvolvimento, mas apenas que as crianças cumpram as tarefas propostas, preenchendo assim o tempo que permanece no espaço escolar.

- Datas Comemorativas: refere-se a festejos dedicados a marcar as várias datas comemorativas do nosso calendário (Carnaval, Páscoa, Dia da Mãe, Dia do Pai... Natal). Este tipo de planificação pode reforçar preconceitos e estereótipos, uma vez que são muitas as datas comemorativas, muitas das vezes atropelam-se, restando pouco tempo para que a sua origem seja aprofundada e compreendida. O conhecimento torna-se fragmentado e repetitivo, todos os anos se comemoram as mesmas datas.

- Aspetos do desenvolvimento: este modelo sofreu influência da Psicologia do Desenvolvimento e procura contemplar todas as áreas do desenvolvimento infantil (psicomotor, afetivo, cognitivo, social, etc.). As atividades são selecionadas de acordo com o valor que possam ter para o desenvolvimento da criança.

- Temas, centros de interesse: o tema é o desencadeador das atividades propostas às crianças e através dele pretende-se articular essas mesmas atividades, funcionando como

um eixo condutor do trabalho pedagógico. Este tipo de planificação tem em conta os interesses das crianças, colocando as suas necessidades e perguntas no centro da sua preocupação.

- Conteúdos organizados por áreas de conhecimento: podemos citar como exemplo deste tipo de planificação as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, uma vez que divide as atividades por áreas de conteúdo, que estão relacionadas claramente com a defesa do pré-escolar como espaço pedagógico e portanto um lugar de conhecimento. A educação pré-escolar deve contribuir para a universalidade de conhecimentos socialmente acumulados, uma vez que ao mesmo tempo que a criança se desenvolve, está a adquirir e a produzir novos conhecimentos. Através deste tipo de planificação deparamo-nos com a procura de articulação com o nível de ensino seguinte, uma vez que este também contempla o ensino por áreas de conhecimento.

- Projetos de trabalho: esta planificação parte dos interesses e necessidades das crianças, assim nem todos os grupos/turmas desenvolverão o mesmo projeto. Assim planificar em projeto pressupõe, valorizar a transversalidade dos objetivos, a formação integral do aluno, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas (relacionadas com a comunicação e resolução de problemas). Inter-relacionar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, adotar um conceito alargado de conteúdo, que englobe os conteúdos procedimentais, atitudinais e os habituais conteúdos conceptuais. O trabalho por projetos ajuda a organizar os conteúdos em temas-problema integradores, em função das competências a desenvolver, fazendo ressaltar conexões entre os vários temas, entre os saberes e entre a escola e o meio. Integra a avaliação no processo de ensino aprendizagem, enquanto dinâmica contínua de reflexão e de identificação das representações, orienta a avaliação educativa com base no diagnóstico das representações prévias, dos processos de aprendizagem e dos estados de desenvolvimento dos alunos. A avaliação é concebida em três eixos de orientação: auto-consciencialização dos desempenhos, coavaliação pelos colegas da turma e meta-avaliação pelo professor.

As crianças têm a oportunidade de sugerirem novos rumos para a planificação, nas conversas de roda onde quer o Educador, quer as crianças escutam os seus relatos e ideias, o que reflete o carácter flexível deste tipo de planificação. (Braga *et al.*, 2004: 32). No quotidiano da Educação de Infância, todos estes modelos de planificação coexistem, em

maior ou menor intensidade e com maior ou menor harmonia, sendo mesmo até impossível de distingui-los. Mas nesta miscelânea, uma das modalidades acaba por se evidenciar e o Educador ao escolhê-la expressa a sua opção por um modelo pedagógico.

Capítulo 3 – A Planificação – Enquadramento Legal

1- A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar

O ano de 1997 pode-se dizer, foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado. Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei n.º 147/97), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características físicas dos jardins de infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. A lei-quadro da educação pré-escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) veio definir um quadro legislativo próprio para este nível de ensino e veio estabelecer como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo de vida, sendo complementar da ação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Silva et al, 1997, p. 15).

Deste princípio geral decorrem os objetivos gerais pedagógicos estipulados para a educação pré-escolar (artigo 10º, da lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro):

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

- d) Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

Apesar de na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, não existir qualquer referência direta à palavra planificação, podemos verificar que a mesma, tal como já foi anteriormente caracterizada, se encontra induzida, visto que a educação pré escolar “presta serviços para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e atividade de apoio à família” (art.º nº3 ponto 3). A Lei-Quadro expressa claramente a salvaguarda da qualidade do atendimento, o que, na nossa opinião, implica que haja planificação e que esta tenha de se realizar, uma vez que o atendimento efetuado no Jardim de Infância é educação.

2- As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Ainda em 1997, a equipa de trabalho ministerial para a educação pré-escolar apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, reforçando a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz; Ruivo; Silva; Vasconcelos, 1998, p. 114) e admitindo que a qualidade dos contextos educativos em Portugal não dependia unicamente de um sistema educativo

coerente, mas essencialmente da atividade individual de cada Educador. As Orientações Curriculares emanadas do Ministério da Educação acabam por se tornar num documento-chave para a educação pré-escolar e da organização da componente educativa, constituindo um conjunto de princípios para apoiar o Educador nas decisões sobre a sua prática. Este documento tem como finalidade tornar-se num “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Silva et al, 1997, p. 7). Como pressupostos, para além do desenvolvimento e da aprendizagem, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a diversidade e a cooperação (Silva et al, 1997). Defende-se, portanto, que o desenvolvimento curricular, cujo principal ator é o educador, deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, a continuidade e a intencionalidade educativas, bem assim como as áreas de conteúdo (Silva et al, 1997).

Relativamente à problemática deste estudo, foi realizada uma análise do texto das Orientações Curriculares relativamente ao aspeto específico desta investigação, a planificação, documento, segundo o qual, “cabe ao educador planear situações de aprendizagens que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima” (1997, p. 26).

Planificar tornou-se uma atividade muito importante para todos os Educadores/Professores, atividade, que irá condicionar a sua ação e é a principal determinante daquilo que se aprende na escola. O currículo, tal como é publicado, é um documento orientador para todo o país, cabe a cada escola, nomeadamente a cada professor, transformá-lo e adaptá-lo à realidade dos seus alunos.

Não existe uma definição única para planificação, cada professor terá a sua, que é própria e reflete a forma como encara o processo de ensino/aprendizagem. Arends (1999), sublinha que é de fato essencial que o professor tenha um fio condutor das suas aulas, levando-o a aplicar convenientemente suas atividades e a eficácia das mesmas junto dos alunos. Parafraseando Zabalza (1992), a planificação docente constitui uma das funções executivas do ensino em que o docente toma decisões em relação a aquilo que deve ser ensinado (que metodologias, que material didático, que recurso). Neste processo ainda,

considera os resultados esperados, assim o currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação docente através de acrescentos, supressões, interpretações e decisões do docente.

Salientamos que neste quadro teórico, o processo de planificação é visto como interativo, na medida em que está sujeito a alterações tendo em conta as informações que o professor vai recolhendo, de modo a adaptar a instrução às necessidades do aluno. Assim a planificação não deve ser rígida, pelo contrário, é apenas uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as atividades, material de apoio e essencialmente o contributo dos alunos.

As orientações curriculares (Silva et al, 1997) apresentam a planificação sob três aspetos, em primeiro lugar, planificação em equipa, com todos os intervenientes (profissionais, crianças, pais e comunidade), numa perspetiva de escola inclusiva. O segundo aspeto é o da planificação diferenciada, diversificada e individualizada, assente no conhecimento da criança e do grupo, bem como dos seus contextos (pp.19,25,26,56,83 e 87). O Educador deverá então planear aprendizagens significativas e diversificadas, tendo em conta o que se sabe do grupo de crianças e de cada uma delas, bem como do seu contexto familiar e social. Por último, a planificação com a criança e grupo, sendo este “um processo de partilha, facilitador da aprendizagem e negociado com as crianças e grupo”. A participação das crianças no planeamento permite ao grupo, beneficiar da sua diversidade: todas as crianças são diferentes, todas elas fornecem diferentes contribuições. Insere-se na Área de Formação Pessoal e social, onde dar voz é contribuir para a existência de diversidade de opiniões. E também, beneficiar das capacidades e competências de cada criança, ela só consegue chegar a um nível mais elevado se estiver um adulto a apoiar e a estimular, que tenta assegurar essa ascensão a outros níveis de realização.

Planear significa, por parte do educador, refletir sobre as intenções educativas, saber as formas de as adequar ao grupo. Situações e experiências de aprendizagem implicam delinear objetivos educativos e organizar os recursos materiais necessários à sua realização.

3- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Devido ao desenvolvimento das ciências da educação e à progressiva emancipação da mulher e sua consequente integração no mercado de trabalho, a importância desta profissão tem sido crescente nos últimos anos.

Educador de infância, é um termo que se refere a profissionais que trabalham com crianças no sentido de estimular o desenvolvimento psicológico, cognitivo, físico e social de crianças que não atingiram a idade escolar, através da planificação e organização de atividades educacionais, a nível individual ou em grupo, contribuindo para o seu bem-estar e para o desenvolvimento da sua autonomia. A lei portuguesa define claramente qual deverá ser o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância. Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, com vista à promoção e incentivo do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social de crianças dos 0 aos 6 anos de idade. O educador deve surgir como um “andaime” com o objetivo de estimular e ajudar a criança a conhecer-se a si própria e a integrar-se na sociedade. Assim sendo, cabe ao educador “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentando a inserção da criança em grupos sociais diversos, contribuindo para a igualdade de oportunidade [...]” (Lei-Quadro nº5/97 de 10 de fevereiro).

As OCEPE assumem-se, como sendo uma referência para o educador de infância, possibilitando a cada profissional tecer a construção do seu projeto curricular, de acordo com as particularidades dos sujeitos e dos contextos. Deste modo, e ainda para consolidar a importância da Educação Pré-escolar considera-se imperativo enfatizar o papel do educador.

Na segunda metade da década de 90 do século passado, um conjunto de iniciativas em termos das políticas para a educação de infância, em que se destaca a criação de um Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e do decreto-lei relativo ao Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar integrou também a publicação de Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (Despacho nº 5220/97, 2ª série).

A definição da OCEPE para educação pré-escolar foi uma consequência da integração progressiva da educação pré-escolar no Sistema Nacional de Educação, pelo que as OCEPE se baseiam num conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos que suportam o educador nas decisões sobre a organização da componente letiva e a sua prática pedagógica. A partir desse momento, outras medidas importantes para melhorar o ensino pré-escolar foram tomadas. De entre elas destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino. Ao mesmo tempo, o Governo faz publicar o Perfil Geral (Decreto-Lei n.º 240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (6-10 anos de idade) (Decreto-Lei n.º 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir. Relativamente à conceção e desenvolvimento curricular, este Decreto-Lei define que, “na Educação pré-escolar, o Educador de Infância concebe o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

O Perfil Especifico de Desempenho profissional do Educador de Infância no seu ponto III, integração do currículo (Dec. lei nº 241/2001) refere que o Educador de Infância “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” pormenorizando as diferentes áreas de conteúdo. Segundo as orientações curriculares “o educador deve contemplar a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, as suas intenções educativas, nomeadamente o observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (Silva et al,1997, p.14). Assim sendo, sua ação obedece a orientações curriculares e pedagógicas emanadas pelo Ministério da Educação e desenrola-se normalmente em instituições vocacionadas para a educação de infância, onde orientam diversas atividades relacionadas, por exemplo, com a socialização das crianças e o desenvolvimento da sua afetividade. No âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (Dec. Lei nº 241/2001- II).

Neste domínio, cabe-lhes ajudar as crianças a desenvolverem atividades sociais indispensáveis à sua formação pessoal e social ensinando-as, por exemplo, a interagir,

conviver e cooperar com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através de brincadeiras e atividades em grupo. Além disso, são incentivadas a falar de si e das suas necessidades, a respeitar e ajudar os outros, a desenvolver a sua capacidade crítica e a tomar decisões. Compete-lhes, igualmente, ajudá-las a adquirir competências para a vida diária e nelas criar hábitos de higiene fundamentais para uma vida saudável.

No que se refere à área de expressão e comunicação, “O domínio das diferentes formas de expressão implicam diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando o corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular de forma consciente de si próprio na relação com os objetos” Orientações curriculares (Silva et al, p. 57). Outro domínio bastante importante da sua intervenção relaciona-se com o desenvolvimento da comunicação e da linguagem. Neste contexto, estes profissionais dão especial importância à capacidade expressiva das crianças, tanto a nível oral como gráfico, e procuram ajudá-las a articular, pronunciar com clareza e alargar o universo das palavras. Além disso, desenvolvem as suas capacidades de expressão de ideias, sentimentos e emoções e promovem o aumento da sua capacidade de atenção e concentração. Também é da sua competência levá-las a ter prazer em conversar, ouvir histórias e comunicar com outros, bem como ensiná-las a respeitar, usar e partilhar livros.

Do ponto de vista do desenvolvimento da expressão criadora, cabe aos educadores de infância proporcionar às crianças diversas atividades que lhes permitam expressar-se livremente, com criatividade e com imaginação, nas dimensões plástica, musical e corporal e, em particular, nas novas experiências do dia a dia. Assim, ajudam-nas a discriminar e reconhecer cores e a sentir o prazer de manipular materiais de formas, tamanhos e texturas diversas, bem como a expressar-se através de canções, danças, jogos de roda e dramatizações ou a produzir sons e ritmos com o corpo, a voz ou instrumentos musicais. Além disso, ajudam-nas a brincar ao faz-de-conta, reconhecer sons, experimentar o movimento do corpo e ganhar confiança na capacidade física própria.

O desenvolvimento intelectual é, naturalmente, outra área nuclear do seu trabalho, competindo-lhes proporcionar às crianças situações estimulantes que visem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da capacidade de analisar, comparar e classificar factos, objetos e pessoas, bem como de organizar mentalmente impressões.

Neste domínio, cabe-lhes, também, ajudá-las a adquirir noções de orientação e de representação do espaço, quantidade e tempo.

No âmbito do conhecimento do mundo, “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Silva et al, p. 79) daí que o educador deva promover, incentivar a exploração, a observação e descrição de relações entre objetos, atributos dos materiais, pessoas e acontecimentos, despertando assim o interesse sobre a capacidade de organização temporal, espacial e lógica da observação de factos e acontecimentos. Devem ainda favorecer a integração da criança no seu contexto cultural, promovendo o interesse pelas tradições da comunidade e o respeito pela identidade cultural, através, por exemplo, da organização de atividades de observação de acontecimentos sociais.

Para além das funções desempenhadas no âmbito da sua ação educativa, o educador de infância intervém, em termos pedagógicos, na organização do ambiente educativo da instituição onde trabalha. Neste âmbito, as suas funções incluem, entre outras, a conceção, desenvolvimento e gestão dos currículos, através da planificação educativa e respetiva avaliação e tendo em atenção o grupo de crianças e o seu meio familiar e social. No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância, “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001- II-2-3) de modo a criar no estabelecimento educativo um ambiente favorável ao bem-estar e à aprendizagem das crianças; a criação e manutenção das necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças. Paralelamente, cabe também aos educadores de infância coordenar outros trabalhadores (tais como auxiliares de ação educativa, vigilantes e outros profissionais associados ao trabalho pedagógico), bem como envolver os parceiros locais – autarquias, instituições locais, etc. – na criação de respostas educativas para as crianças, como, por exemplo, a organização de saídas para descobrir a região ou projetos conjuntos com outros estabelecimentos de ensino. Por último, deve ainda o educador de infância deve “envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver” (Decreto-Lei nº 240/2001 perfil específico de desempenho profissional o Educador de infância e do Professor do 1º ciclo do ensino básico).A cooperação com a família permite o estabelecimento de uma relação pessoal de afeto, respeito e confiança com os pais ou educadores, condição essencial para uma ação educativa participada.

Cabe assim ao Educador alicerçar a sua prática no Perfil de Desempenho Profissional, no sentido de dignificar a sua profissão, assumindo a como primeira etapa básica.

Capítulo 4 – Abordagem organizacional da planificação: retórica e realidade

Não deixando de reconhecer o papel regulador do estado (ME), é ao Educador de Infância que compete gerir o “currículo”. Gerir significa, no essencial “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face aos objetivos que se pretendam alcançar” (Roldão, cit. por Vasconcelos, 2000, p.15). Diz ainda a autora que “a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma organização escolar” (idem).

Assim, tomando como ponto de partida esta definição, podemos constatar quatro níveis de decisão, ou seja: ao nível central, existe um documento emanado pelo Estado (OCEPE); ao nível institucional existe um Projeto Educativo que tem expressão no Projeto Curricular de Agrupamento; ao nível de grupo (caso exista um grupo formal de profissionais no estabelecimento) existe um projeto delineado para o grupo de crianças e, ao nível Individual, existe o projeto curricular específico para o grupo de crianças, transformando-se o Educador no responsável pela gestão e execução desse mesmo projeto. O Educador tem à sua disposição o currículo referente ao ano a que leciona e todos os anos terá de adaptar os conteúdos à turma com quem trabalha, atendendo às características dos alunos que a formam, daí ser frequente a expressão gestão flexível do currículo. Há muito que se deseja que os docentes deixem de transmitir apenas os conhecimentos que estão definidos no programa nacional. Há que ir além disso. E como proceder a essa gestão flexível do currículo? Através das planificações.

Os educadores de infância têm realizado, ao longo dos últimos anos, um trabalho no sentido do desenvolvimento de uma educação pré-escolar com qualidade, promovendo atividades que estimulem o desenvolvimento global das crianças dos três aos 5 anos. A qualidade tem uma relação direta com a assunção de práticas educativas intencionais e sistemáticas, diretamente ligadas a uma intervenção que implique observação, planificação e avaliação. Os educadores avaliam trimestralmente o desenvolvimento dos projetos realizados com as crianças no jardim de infância ou com outros elementos da comunidade educativa dos agrupamentos. A grande maioria dos

educadores faz uma avaliação individual das crianças, não no sentido escolar do termo, mas numa perspectiva de conhecimento do nível de desenvolvimento das mesmas, para proporcionar uma planificação que vá ao encontro às suas dificuldades e interesses. Os educadores são profissionais responsáveis, mas será que necessitam de imposições legais para pôr em prática processos educativos indutores de mudança e de melhoria de qualidade na sua intervenção.

Coloca-se então a seguinte questão: - os professores planificam por obrigação, ou por necessidade?

A legislação “obriga” os professores a manter dossiers com as suas planificações letivas relativamente detalhadas que normalmente são consultadas e discutidas pelos inspetores pedagógicos que visitam as Escolas. No entanto, para além de ser uma obrigação legal, a planificação letiva é essencial para um ensino de qualidade, já que representa a síntese do trabalho de preparação de aulas pelo (s) professor (es).

A revisão de literatura apresentada por Clark e Peterson (1986, in Zabalza, 1992) apresenta resultados a ter em conta. Quando Clark e Yinger⁴, perguntaram a um conjunto de professores por que razão planificavam, entenderam que as respostas se poderiam agrupar em três tipos de categorias. A primeira, os professores que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais, para reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava e definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança. A segunda os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução, que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.. e finalmente os professores que chamavam planificação às estratégias de atuação durante o processo de instrução, qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.

Foram várias as vezes que nos referimos aos moldes teóricos que a planificação exige e que são de extrema importância. Sem eles, a planificação não existe e o ato de planificar não passa de uma mera programação, muitas vezes burocrática.

O modo burocrático e técnico de planificar mostra que é preciso muito mais para se enquadrar à essência da planificação e isso exige uma mudança de postura do/a educador/a

⁴ CLARK, C. M.; YINGER, R. J. – “Three Studies of Teaching Planning” in Research Series, 55, East Lansing Mi., Michigan State Univ., 1979

face ao sistema de ensino. Logo, refletir sobre o ato de planificar torna-se indispensável ao exercício da função docente, não o reduzindo ao mero preenchimento de grelhas ou formulários, mas sim, deve ser uma atividade consciente de previsão das ações docentes devidamente fundamentadas em princípios pedagógicos e sobretudo tendo em consideração a problemática política, social e cultural que envolve toda a comunidade educativa.

Será que a planificação ainda é para o/a Educador/a uma atividade mecânica? Será que ainda está cingida a tendências tecnicistas, que acreditam que o ato de planificar é apenas o preenchimento de grelhas e quadros de maneira burocrática e totalmente técnica?

Daqui surge a importância de transformar as condições objetivas de trabalho na escola e dar oportunidades aos Educadores de se reunirem para discutir o processo de ensino e aprendizagem nas reuniões pedagógicas.

As escolas não são exclusivamente locais onde as crianças aprendem, são igualmente locais onde os adultos desempenham uma multiplicidade de papéis, diretor, professor, gestor de recursos, etc. Tal como as outras organizações, as escolas também são locais que necessitam de acompanhar as modificações da sociedade mais ampla em que se encontram inseridas. Muitas das pessoas que se preparam para abraçar uma carreira no ensino têm fortes preocupações idealistas relativas a transformar a educação e a escola em algo melhor. Contudo, este idealismo nem sempre se traduz numa boa prática, embora se verifiquem mudanças educacionais e uma otimização da escola.

Possuir um repertório de competências organizacionais é importante pois, por um lado, a capacidade de liderança dentro do contexto escolar tem uma forte influência no desenvolvimento da carreira, por outro lado, a aprendizagem dos alunos não se encontra relacionada com aquilo que faz um professor particular, mas também com tudo aquilo que, dentro de uma escola, fazem os professores em conjunto. A eficácia global da escola requer competências organizacionais, tais como o estabelecimento de boas relações com os colegas, uma planificação cooperativa e o acordo acerca dos objetivos e dos meios de os alcançar. O professor eficaz é aquele que possui um repertório que lhe permite estabelecer um diálogo amplo com o todo escolar sobre questões educacionais importantes.

Segundo Arends (1999), o trabalho do professor pode ser conceptualizado em torno de três funções principais: a executiva, a interativa e a organizacional. A função executiva diz respeito aos papéis de líder que o professor tem de desempenhar na sala de aula, tais

como estimular a motivação, planejar e gerir recursos. As funções interativas dizem respeito aos métodos e procedimentos que os professores utilizam na interação pedagógica quotidiana com os estudantes. As funções organizacionais dizem respeito ao trabalho do professor na comunidade escolar, incluindo o trabalho com colegas, pais e outro pessoal escolar.

SEGUNDA PARTE -Estudo Empírico

Capítulo 5 - Metodologia

A origem da investigação

A organização de um trabalho investigativo numa dissertação de Mestrado envolve uma elaboração de uma questão de fundo, que deverá ser clara e rigorosa, para que seja estimulante o decorrer de todo o processo investigativo.

Com a constante preocupação na procura de qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças em etapa Pré-escolar, a planificação da “aula” poderá e deverá ser um instrumento norteador para o Educador de Infância. O objetivo principal da planificação será o de possibilitar um trabalho mais significativo e transformador na sala de aula, na escola e na sociedade.

O plano escrito é o produto deste processo de reflexão e decisão. Não deverá ser feito por uma imposição oficial, mas, pelo contrário, deverá corresponder a um compromisso do educador.

Como tal, decidimos investigar qual a relação entre os discursos políticos, legais e conceptuais sobre a planificação no jardim de infância e as práticas efetivas das Educadoras, sendo esta, a nossa pergunta de partida.

Considerando, tal como Robert Gagné (1975) afirma, que não há aprendizagem bem sucedida sem uma estruturação do ensino, consideramos relevante analisar como planificam os educadores a sua atividade letiva. Pretende-se com este estudo analisar e caracterizar, com a finalidade de compreender e interpretar as práticas de planificação e registo de várias Educadoras de um Agrupamento, na tentativa de edificar interpretações relevantes para as práticas educativas em Educação de Infância.

São várias as questões que se levantam para o desenrolar desta investigação, nomeadamente:

- Qual o posicionamento da literatura atual relativamente à planificação em Educação de Infância?
- Como é que se operacionalizam e integram as práticas de planificação docente?

- Quais as concepções do Educador sobre esta questão?
- Quais os seus constrangimentos e dificuldades?
- Quais os formatos ou instrumentos a que recorre para planificar?
- De que forma são implicados outros atores na planificação?

A questão central e dominante é pesquisar as práticas de planificação e a sua fundamentação. Trata-se de entrar nas práticas educativas concretas de seis educadoras e desvendar, através do seu discurso, quais as concepções, estratégias e instrumentos que sustentam a prática pedagógica que têm vindo a construir ao longo do seu do seu percurso pedagógico.

Com a realização desta investigação, esperamos criar um suporte a todos os educadores que queiram refletir sobre o que têm feito em termos de planificação da sua prática pedagógica e facultar pontos de referência para uma planificação mais coerente, para que a esta seja um instrumento fundamental do seu dia a dia.

Opção Metodológica

O recurso a um determinado paradigma de investigação decorre, antes de mais, da natureza do objeto de estudo. Este capítulo tem como função informar e justificar as opções metodológicas por nós assumidas. Desta forma, tendo por finalidade estudar e caracterizar as práticas educativas, nomeadamente a operacionalização da planificação partindo dos pontos de vista e das realidades de vários profissionais, consideramos mais adequado a esta investigação, optarmos pela investigação qualitativa. Tal opção decorre não apenas do tipo de técnicas usadas na recolha de dados, mas sobretudo dos próprios objetivos do estudo, que se direcionam no sentido de descrever e compreender a prática educativa relativamente a um facto específico, a planificação, Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11), a abordagem qualitativa é "uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais".

Deste ponto de vista, a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um

fenómeno em profundidade, através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos, pois nestes estudos há sempre uma tentativa de captar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Deste modo, atendendo à necessidade de aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito, a maioria das pesquisas qualitativas são efetuadas com pequenas amostras de sujeitos (Bodgan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986). De facto, o importante “não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa” (Martinelli, 1999, p.24).

Assim, de modo a podermos descrever, analisar, interpretar e compreender em profundidade a situação concreta da planificação no jardim de infância, optámos pelo estudo de caso de um Agrupamento de escolas. Como o nome indica, a característica que distingue esta metodologia é o facto de ser um plano de investigação que se concentra no estudo pormenorizado e aprofundado, no seu contexto natural, de uma entidade bem definida: o “caso” (Yin, 2007; Gomez, Flores & Jimenez, 1996; Punch, 1998;). O Estudo de Caso é, assim, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 2007, p.13)

Mas o que é um “caso”? Quase tudo pode ser um caso, um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, etc. Obedecendo a uma perspetiva da pesquisa holística (sistémica, ampla, integrada), o Estudo de Caso tem como objetivo compreender o “caso” *no seu todo* e na *sua unicidade* (Yin, 2007).

A opção pelo estudo de um caso irá permitir-nos observar, entender, analisar e descrever uma determinada situação real, adquirindo conhecimento e experiência que podem ser úteis na tomada de decisão frente a outras situações.

É uma metodologia de investigação na qual o investigador tem um grande envolvimento nas suas diferentes etapas, na recolha de informações, num processo de pensamento, constituído por análise dos dados e num processo de julgamento ou avaliação.

Para a condução do Estudo de Caso, é de sublinhar a importância dos instrumentos de recolha dos dados, que neste estudo serão, as entrevistas e a análise documental. Consideramos que as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Por um lado, podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou, por outro lado, podem ser

utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bodgan & Biklen, 1994). As entrevistas qualitativas variam relativamente ao seu grau de estruturação. Algumas poderão ser relativamente abertas e centram-se em determinados tópicos ou podem ser conduzidas por questões gerais. A opção pela entrevista semi-estruturada pauta-se na flexibilidade que esta apresenta por não impor um ordenamento rígido de questões e, também, por permitir ao entrevistado falar sobre a temática que lhe é pedida, de forma natural e espontânea. Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Esta técnica irá ser aplicada, para além das Educadoras de Infância do Agrupamento, à Coordenadora do Departamento, à Educadora que faz parte do Conselho Executivo e ao Diretor do Agrupamento.

No que se refere à análise documental, os documentos que irão ser consultados para a realização desta investigação, incluem-se em categorias distintas, a saber, documentos legislativos, documentos institucionais do Agrupamento e ainda documentos facultados pelas Educadoras relativamente às questões abordadas. A análise documental foi sobretudo utilizada como uma técnica complementar de recolha de dados. Yin (2007) refere a importância de recolher informação a partir da análise de documentos que possam estar disponíveis. Há documentos que existem ou são produzidos independentemente dos propósitos do estudo que se está a realizar, e constituem uma fonte de recolha de dados que permite legitimar e confirmar a evidência sugerida por outro tipo de fontes de dados.

Com o propósito de fundamentar os objetivos do estudo, iremos proceder à análise documental, no sentido de caracterizar as estruturas organizacionais, o processo de decisão e ainda de aferir o grau de coerência com os restantes documentos de planificação, mediante o recurso à técnica de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é particularmente útil tanto no tratamento das respostas a questões abertas de questionários como nas entrevistas. Destaca-se o fato de a análise de conteúdo poder ser considerada uma forma particular de semântica quanti-qualitativa, devido propiciar o conhecer de maneira esquematizada, quanto às ideias que se encontram contidas no documento, mais do que seu estilo (Bardin, 1979). Devendo, portanto, constituir-se num método de pesquisa qualitativa, capaz de viabilizar a realização de uma monitorização do comportamento gerencial e dos resultados alcançados. A este facto,

deve-se a boa qualidade das informações que podem ser obtidas através da análise detalhada de documentos, nas suas mais diversas formas e/ou versões.

No tratamento dos dados utilizámos a técnica da análise de conteúdo. De acordo com a definição de Bardin, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações verbais, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção – receção destas mensagens” (1979, p. 42).

Huberman e Miles (1991, pp.35-36) referem que a análise consiste em três atividades convergentes: “a condensação de dados, apresentação e a elaboração/verificação das conclusões”. Por condensação, isto é, redução dos dados, os autores (Huberman & Miles 1991, p.35) referem-na como um modo de “seleção, centração, simplificação, abstração e transformação dos dados brutos” num número restrito de códigos, que irão ser segmentados e classificados segundo um sistema de categorias induzidas a partir da leitura exhaustiva do texto a analisar. No entanto, consideramos que a condensação dos dados não acontece apenas na fase posterior à recolha dos dados mas também ao longo de todas as fases do projeto. Assim, antes da recolha dos dados estes sofrem já uma redução antecipada, no momento em que o investigador decide quais serão as suas questões de investigação, ou qual será o modelo de recolha de dados. A apresentação dos dados consiste no “agrupamento organizado da informação que irá permitir tirar conclusões e passar à ação” (Huberman & Miles 1991, p.135). Segundo os autores, a forma mais frequente de apresentação dos dados qualitativos é a forma narrativa. Essa forma encontra-se largamente presente na nossa investigação, embora tenhamos tido, também, a preocupação de apresentar quadros sínteses relativos aos diferentes indicadores, categorias e subcategorias que emergiram do nosso estudo.

1-Definição do universo da pesquisa

Para a realização deste estudo e partindo dos seus propósitos - pesquisar as práticas de planificação e a sua fundamentação - optámos, por razões de ordem prática, por seleccionar um Agrupamento de Escolas da área geográfica de Viseu e estabelecemos,

como elo de ligação, o diretor executivo dessa instituição, informámo-lo dos objetivos e da finalidade do estudo para contatar os entrevistados, o grupo de Educadoras do Departamento Pré-escolar.

Efetuámos um primeiro contacto direto com o mesmo que se disponibilizou a falar com a Representante da Educação Pré-escolar do Conselho Executivo a fim de solicitar a colaboração das colegas Educadoras na participação desta investigação. Depois de todas terem aceitado colaborar, a Representante do Pré-escolar disponibilizou os contatos telefónicos e pessoais das Educadoras a fim de negociar a realização das entrevistas e analisar os documentos curriculares que elaboram e as suas planificações.

2- Instrumentos de recolha de dados

As características da investigação qualitativa, que acabámos de descrever, recomendam a aplicação de métodos sensíveis à complexidade e adaptados ao contexto. Neste estudo, recorreremos essencialmente à análise documental e às entrevistas, como referimos anteriormente.

A análise documental centrou-se em documentos basilares que se incluem em categorias diferentes, documentos legislativos, documentos institucionais e ainda documentos facultados pelas próprias Educadoras relativamente às questões abordadas.

Os documentos legislativos consultados foram:

- Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, setembro de 1997;
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico do Desempenho Profissional do Educador de Infância;
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização.

Documentos institucionais:

- Projeto Educativo do Agrupamento;
- Projeto Curricular de Agrupamento;
- Plano Anual de atividades do Agrupamento;
- Regulamento Interno.

Documentos das Educadoras:

- Projeto Curricular de Turma/Grupo;
- Grelha de planificação.

Com recurso à entrevista, pretendeu-se captar informação e recolher dados, na linguagem própria dos sujeitos, e caracterizou-se pelo contato direto entre o entrevistador e o entrevistado, havendo, portanto, uma troca e uma interação.

A entrevista é uma técnica de investigação que utiliza o processo de comunicação verbal para recolher informações relacionadas com uma finalidade específica (Anguera, 1992). Neste processo, a interação entre os interlocutores proporciona a comunicação bilateral, “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 103).

Optámos pela entrevista semiestruturada por considerarmos ser o meio “mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação” (Ludke & André, 1986, pp. 33-34). Pareceu-nos, além disso, ser a técnica que melhor poderia conciliar os nossos objetivos de investigação com o tempo e os recursos de que dispúnhamos para o desenvolvimento da mesma. A realização de uma entrevista semiestruturada implica a elaboração prévia de um guião que se define como um conjunto organizado de funções e de indicadores que estruturam a atividade da escrita e da intervenção, junto dos entrevistados. Neste caso, definimos os temas e objetivos a partir dos seguintes elementos: questões e objetivos da investigação, análise documental relativa às diretrizes normativas que estruturam a Educação de Infância, e reflexão sobre a própria experiência das entrevistadas sobre a planificação.

Deste modo, os “tópicos” do guião das entrevistas serviram como orientação no decurso do diálogo, deixando às entrevistadas a possibilidade de expressarem livremente as suas ideias sem quebras de raciocínio lógico. De facto, o guião nunca foi assumido como um documento fixo e exaustivo, que tivesse que ser seguido de forma rígida. Procurou-se,

sim, garantir as condições para que as entrevistas decorressem de forma fluida, como verdadeiras “conversas com um objetivo” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 64).

Assim, o guião das entrevistas serviu sobretudo de base ao diálogo que estabelecemos com as seis educadoras de infância que integram a nossa amostra.

Do ponto de vista técnico, as entrevistas foram gravadas através de registos digitais e antes de cada entrevista, foi solicitada autorização às interlocutoras para o registo. O local onde as entrevistas se realizam não é indiferente, a familiaridade com o contexto é importante, assim como as condições de privacidade que oferece. Todas as docentes optaram pela realização das entrevistas nos seus locais de trabalho, em tempos e espaços calmos. Terminadas as entrevistas, foram transcritos na íntegra os registos discursivos, com todas as inconsistências e repetições, originais do discurso oral. A duração das entrevistas, em média, atingiu os 45 a 55 minutos, tendo sido respeitada a confidencialidade.

3- Guião de entrevista

Seguindo o modelo proposto por Estrela (1990, pp. 354-362), elaborámos dois guiões de entrevistas, um para as Educadoras da nossa amostra e outro para os órgãos de gestão, ambos direccionados com o tema: Planificação no Jardim de infância: retórica e realidade. Elaborámos dois guiões para que possamos realçar os diferentes aspetos ou categorias de análise, que considerámos relevantes para o tema, para posteriormente estabelecer dois níveis de análise. O primeiro nível, refere-se ao tratamento das entrevistas às docentes da educação pré escolar do Agrupamento de Escolas Azul.

Para isso elaborámos um guião para a entrevista às educadoras, que foi estruturado em oito blocos temáticos, não necessariamente estanques. Com o primeiro bloco, de legitimação da entrevista, pretendeu-se criar um ambiente acolhedor, revelando a utilidade do estudos e a importância da participação dos entrevistados, informando-os, sobre o trabalho em questão. Com o segundo bloco – processos e procedimentos de planificação, pretendíamos identificar os modos de planificação dos entrevistados. O terceiro bloco, significado da planificação. Era mais direccionado para o tipo de utilidade atribuída pelos entrevistados ao uso da planificação e significados atribuídos à mesma. Com o quarto bloco, coerência interna dos PCT's com os documentos institucionais, o nosso objetivo foi inferir se existe articulação entre os PCT's e os normativos que consubstanciam o currículo

nacional, bem como com os documentos de administração e gestão da escola (Projetos Educativo e Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades). O objetivo do quinto bloco, referente ao trabalho colaborativo, foi o de inferir se existem práticas colaborativas no ato de planificar entre Educadoras e com outros níveis de ensino. Com o sexto bloco, dificuldades percebidas na planificação, tínhamos como objetivo identificar dificuldades sentidas no ato da elaboração da planificação. Com o sétimo bloco formação recebida para a planificação, a nossa intenção era recolher elementos acerca da necessidade de formação recebida para o campo da planificação e formas de obter formação. Com o último bloco, concluímos a entrevista e reiteramos os agradecimentos. Em seguida pode-se ver, sob a forma de quadro, o guião de entrevista às Educadoras e a estrutura dos blocos que o constituem.

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Observação
Informação/legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - legitimar a entrevista - motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar a investigação e legitimar a entrevista - conferir confidencialidade à entrevista - mostrar interesse pelo trabalho dos Educadores e pela sua colaboração na investigação 	
Processos e procedimentos de planificação	<ul style="list-style-type: none"> - caracterizar os modos de planificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Periodicidade da planificação - Instrumentos/modelos de planificação a que recorre - Participação das crianças/pais na planificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para explicitar o que é que planifica
Significado da planificação	Identificar o sentido atribuído pelo Educador à planificação e ao ato de planificar (de conceber a planificação)	<ul style="list-style-type: none"> - No seu entender, para que serve a planificação feita pelos professores? - Pela experiência que já tem em dar aulas, que papel é que a planificação teve na forma de desenvolver o seu trabalho? - Se em alguma situação/experiência de sala de aula, o levaram a alterar a planificação? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que esclareça a necessidade ou não de planificar - Sugerir que falem da relação entre o planificação e o dia a dia
Coerência interna dos PCT's com os documentos institucionais	Identificar as referências utilizadas na planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Que documentos tem em conta na planificação das atividades? - Que ligação existe entre o PEA E O PCA? - Existe interligação entre a planificação e os documentos curriculares que elaboram? 	
Trabalho colaborativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido atribuído pelo Educador à planificação e ao ato de planificar com outros níveis de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe trabalho de colaboração/ de equipa? - Planifica com as colegas Educadoras? - Planifica com o 1º CEB? E com outros níveis de ensino? 	
Dificuldades percebidas na planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar dificuldades na planificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Que dúvida (s) ainda tem acerca da planificação? - Que dificuldade tem sentido nesse trabalho? 	
Formação recebida para a planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar se tiveram formação na área da planificação 	<ul style="list-style-type: none"> - Que preparação teve ao longo do curso? - Que ajuda tem tido para o campo da planificação? - Que relação existe entre a teoria e a prática no ato de planificar? Esta questão é pertinente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que aspetos gostaria de melhorar na sua planificação - Saber quais os aspetos que gostaria de melhorar na sua formação para planificar.
Finalização da entrevista e agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista - Agradecer a colaboração da entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar e agradecer a colaboração 	

Quadro n.º 1 - Guião da entrevista às docentes

Elaborámos também um guião de entrevista aos órgãos de gestão do Agrupamento, incluindo nestes o Diretor do Agrupamento, a representante do pré-escolar no Conselho Executivo e ainda a coordenadora do Conselho de Docentes do Pré-Escolar. Com o primeiro bloco, de legitimação da entrevista, pretendeu-se criar um ambiente acolhedor, informar sobre os objetivos da investigação e solicitar a sua colaboração, evidenciando a importância do seu contributo. Com o segundo bloco – procedimentos de planificação, pretendíamos identificar que conhecimento possuem sobre os modos e práticas de planificação das educadoras e perceber se interferem no processo de planificação do Pré-escolar, como e de que modo. Neste bloco pretendíamos também auferir se o que era planificado no pré escolar correspondia às práticas das Educadoras. O terceiro bloco, significado da planificação. Com este bloco pretendíamos perceber qual o tipo de utilidade e importância atribuída pelos órgãos de gestão ao uso da planificação. Com o quarto bloco, coerência interna dos documentos institucionais(Projetos Educativo e Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades) com os documentos elaborados pelas Educadoras(PCT e planificações), o nosso objetivo foi inferir quem participa na elaboração e construção dos documentos institucionais, como estes se articulam entre si e como se evidenciam no pré escolar. O objetivo do quinto bloco, referente ao trabalho colaborativo, foi entender que perceção têm os órgãos de gestão sobre práticas colaborativas no ato de planificar entre Educadoras e com outros níveis de ensino, se elas existem e como acontecem. Com o último bloco, concluímos a entrevista e reiteramos os agradecimentos.

Em seguida pode-se ver, sob a forma de quadro, o guião de entrevista aos órgãos de gestão, bem como a estrutura dos blocos que o constituem.

Blocos	Objetivos	Questões orientadoras	Observação
Informação/legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - legitimar a entrevista - motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar a investigação e legitimar a entrevista - conferir confidencialidade à entrevista - mostrar interesse pelo trabalho dos Educadores e pela sua colaboração na investigação 	<ul style="list-style-type: none"> -Informar sobre os objetivos do trabalho. - Solicitar a sua colaboração, evidenciando a importância do seu contributo.
procedimentos de planificação no agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - caraterizar os modos de planificação na Educação pré escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando e quantas vezes costumam reunir os Educadores para planificar as atividades? - Tem interferência no processo de planificação das disciplinas? E no caso do Pré-escolar? Como? De que modo? - Acha que a planificação das atividades das Educadoras de Infância correspondem às práticas? 	
Significado da planificação	Identificar o sentido atribuído pelos órgãos de gestão à planificação e ao ato de planificar (de conceber a planificação)	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que se deve planificar as atividades do Pré-escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> -Pedir que esclareça a necessidade ou não de planificar
Coerência interna dos documentos institucionais com os documentos elaborados pelas educadoras	Identificar quem participa na elaboração dos documentos institucionais, como se articulam entre si e com os diferentes níveis de ensino, nomeadamente com o pré escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Quem participa na construção do Projeto Educativo? E na Planificação do Plano Anual de Atividades? E na Planificação Disciplinar? -Como é que se faz a articulação entre o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Atividades? - Acha que o Projeto Curricular de Escola está articulado com o Projeto Educativo de Escola? Como fazem isso? Como se articula o Projeto Curricular de Escola com as Planificações disciplinares? E no caso da Educação de Infância? 	
Trabalho colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o sentido atribuído pelos órgãos de gestão à planificação e ao ato de planificar com outros níveis de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que há trabalho de equipa na planificação das atividades do pré-escolar? - Como é feita a articulação curricular entre o Pré-escolar e os outros níveis de ensino? 	
Finalização da entrevista e agradecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar a entrevista - Agradecer a colaboração da(o) entrevistada(o) 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalizar e agradecer a colaboração 	

Quadro n.º2 - Guião da entrevista aos órgãos de gestão

Capítulo 6 – Análise e Interpretação dos Dados

1- Caraterização do contexto de estudo

Para implementação do estudo, optámos por um local que seleccionamos mediante fatores de ordem logística relacionados com a proximidade física, acesso à informação e o conhecimento do meio, que nos pareceram facilitadores de abordagem ou contato. A instituição escolhida corresponde à área de residência do investigador, fator que facilitou as deslocações e a recolha de informação pelo conhecimento existente entre investigadores e dirigente. Trata-se de uma instituição pertence à rede do Ministério da Educação, situada na região centro afeta administrativamente à direção Regional de Educação do Centro. A sede do Agrupamento de Escolas Azul⁵ situa-se numa freguesia no distrito de Viseu. A freguesia tem uma forte influência industrial; aqui se situavam indústrias de grande relevância não só local mas também nacional, que empregavam milhares de trabalhadores e que tornaram esta localidade o maior e mais importante polo industrial de todo o interior português durante décadas. Em termos culturais, a identidade coletiva desta freguesia baseia-se num passado de pujança económica e de vivência operária. Esta vivência operária e fabril disseminou uma forte cultura popular e associativa que tem reflexos nas várias associações e coletividades da vila. O Agrupamento Azul integra uma população estudantil que ronda os 700 alunos, com alguma diversidade cultural e vários níveis sócio económicos. Os Encarregados de Educação são, na sua maioria, trabalhadores qualificados. A freguesia onde o Agrupamento se situa tem-se tornado num polo “atrativo” em termos residenciais, tendo o problema do desemprego sido em parte resolvido com a instalação de novas empresas, embora maioritariamente fora da freguesia que absorveram a mão de obra.

O Agrupamento é constituído pela Escola Sede, cinco Jardins de Infância e três escolas de primeiro ciclo de ensino básico. Os cinco Jardins de Infância funcionam em cinco localidades distintas, com tipologias e caraterísticas físicas diferentes. Um deles localizado num edifício com cerca de 24 anos a 500 metros da escola sede. Dos restantes,

⁵ A designação Agrupamento de Escolas Azul é um nome fictício que procura manter o anonimato da realidade em estudo.

dois funcionam integrados em escolas EB1 de construção tradicional e dois situados em duas freguesias distintas em edifícios construídos propositadamente para esse efeito. A distância entre as escolas não é significativa, não constituindo no grau de dispersão grande preocupação, nenhuma escola dista da escola sede mais de 5Km e as vias de comunicação para qualquer uma delas é boa.

A população escolar do jardim de infância é constituída por 72 crianças maioritariamente residentes na zona. O corpo docente é constituído por sete educadoras de infância, das quais uma desempenha a função de Adjunta da direção, as restantes são titulares de grupos sendo que uma acumula a função de coordenadora de estabelecimento.

2 -Análise documental: normativos legais do agrupamento

No âmbito da análise documental recorreremos à leitura de documentos diversos produzidos no contexto da escola de pendor mais político estratégico: o projeto educativo de agrupamento (PEA), o projeto curricular de agrupamento (PCA) o plano anual de atividades (PAA), o regulamento interno (RI) do Agrupamento.

A autonomia, para ser concretizada, terá de ter como suporte vários documentos, situando-se à cabeça o projeto educativo de escola/agrupamento que é operacionalizado pelo projeto curricular de escola/agrupamento, pelo projeto curricular de turma, pelo regulamento interno e pelo plano anual de atividades. Neste sentido, procederemos a uma apreciação dos respetivos documentos, tendo em conta a sua forma e conteúdo, nomeadamente o seu aspeto gráfico, modo de apresentação, sistematização e valorização temática, títulos, conteúdos e indicadores de identidade, áreas de intervenção e de inovação, bem como a sua coerência interna.

2.1 Projeto educativo

O projeto educativo, sendo o documento que consagra a orientação educativa da escola, foi objeto de análise detalhada, de forma a conhecermos os valores, finalidades, objetivos e estratégias que o agrupamento privilegia e que sustentam os projetos curriculares. Estes, por sua vez, também foram objeto de estudo para se compreender se existe coerência interna entre todos estes documentos institucionais.

O Projeto Educativo do agrupamento de escolas Azul, trata-se de um documento redigido ao longo de 60 páginas A4 e a sua estrutura formal que estamos a analisar desenvolve-se de acordo com o seguinte quadro:

PÁGINA- TÍTULO (1)	
1. INTRODUÇÃO.....	4
2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO.....	5
2.1 ENQUADRAMENTO HISTÓRICO, DEMOGRÁFICO E ECONÓMICO.....	5
2.2. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	5
2.2.1. <i>Qualidade e segurança das instalações</i>	6
2.3. CARACTERÍSTICAS HUMANAS	6
2.3.1. <i>Distribuição do pessoal docente em funções no Agrupamento</i>	6
2.3.2. <i>Distribuição dos alunos por ciclos de ensino</i>	7
2.3.3. <i>Número de alunos do Agrupamento</i>	7
2.3.4. <i>Distribuição de alunos por ciclo / curso</i>	7
2.4. ESTRUTURA CURRICULAR – NÍVEIS DE ENSINO DO AGRUPAMENTO	8
3. DIAGNÓSTICO – ANÁLISE SWOT.....	9
4. PRIORIDADES	10
5. PLANO DE AÇÃO EDUCATIVA	11
6. DIVULGAÇÃO E AVALIAÇÃO DO ROJECTO.....	19
7. FICHA TÉCNICA.....	21
7.1. ALGUMAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	21
7.2. EQUIPA REDATORA	21
8. ANEXOS.....	22
8.1. RECURSOS HUMANOS.....	22
8.1.1 <i>Pessoal discente</i>	22
8.1.2. <i>Colocação no Ensino Superior</i>	24
8.2. PESSOAL DOCENTE	25
8.3. PESSOAL NÃO DOCENTE.....	25
8.4. METAS DE SUCESSO	25
8.4.1. <i>Metas de sucesso por ano escolar</i>	25
8.4.2. <i>Metas de sucesso escolares por disciplina</i>	26
8.4.3. <i>Metas de sucesso escolares por anos para os Currículos Alternativos, CEF's e Profissional</i>	32
8.4.4. <i>Metas de sucesso escolares por disciplina para os Currículos Alternativos</i>	32
8.4.5. <i>Metas de sucesso escolares por disciplina para as turmas CEF</i>	36
8.5 TAXA DE SUCESSO.....	41
8.5.1 TAXA DE SUCESSO POR TURMA/ANO DE ESCOLARIDADE	41
8.5.2. TAXA DE SUCESSO NO 1.ºCEB.....	42
8.5.3 <i>Taxa de sucesso por Disciplina</i>	43
8.5.4 <i>Taxa de sucesso no Curso CEF-Hotelaria/Disciplina</i>	60

Comecemos por considerar a estrutura externa do projeto educativo, sendo que daqui decorrem algumas possíveis conclusões que passamos a identificar. O Projeto Educativo desta instituição, na sua maioria, está de acordo com os indicadores propostos por Jorge Adelino da Costa (2007). De referir que se trata de um documento tratado informaticamente que numa primeira parte se encontra divulgado sob a forma de texto, num total de dezasseis páginas, à exceção de uma imagem esquemática que representa o

tema do Projeto, e a sua ligação com os outros documentos institucionais nomeadamente o Regulamento Interno e o Plano anual de Atividades. Relativamente ao seu aspeto formal regista-se a referência à data do documento (dezembro 2010) e ao período de vigência do mesmo (2010/2013), bem como a indicação do endereço da escola, são, ainda, referidos também os responsáveis pela sua elaboração e aprovação.

Nesta primeira parte encontramos a introdução, que refere a importância do projeto educativo e os meios utilizados para fazer o levantamento das necessidades do agrupamento, bem como a definição do tema do projeto. “A elaboração deste Projeto Educativo teve como elemento norteador o diagnóstico efetuado das áreas de sucesso e de fragilidade do Agrupamento. Para este diagnóstico contribuíram os dados obtidos pela equipa de autoavaliação, através da recolha de opiniões da comunidade educativa, e da análise de estatísticas referentes ao Agrupamento nos últimos três anos. Foram ainda considerados os resultados da avaliação externa do Agrupamento efetuada, em 2010, pela Inspeção Geral da Educação” (PE:4).

Existe também uma caracterização do meio que perfaz um total de quatro páginas, contemplando um enquadramento histórico, demográfico e económico, as características físicas (identificação, tipologia, endereço postal, contatos, nº de turmas e nº de alunos) das escolas e jardins de infância do agrupamento. Identifica também os recursos humanos incluindo diversos quadros e mapas descritivos e quantitativos pessoal discente, pessoal docente e pessoal não docente) e à estrutura organizacional e funcional do Agrupamento. Continuando a nossa análise, ao nível do diagnóstico o agrupamento recorreu à análise SWOT, que consiste na análise das forças (ou pontos fortes), fraquezas (ou pontos fracos), oportunidades e ameaças:

A análise SWOT tem vindo a ser utilizada por empresas e instituições no sentido de fazer análises de cenários e é um acrónimo das suas iniciais – Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats). O objetivo desta análise é situar estrategicamente a empresa / instituição, interna e externamente, procurando avaliar com rigor os pontos fortes e fracos da organização bem como os do meio e com isso potenciar os seus pontos fortes e esbater as suas fraquezas, no sentido de melhorar o seu funcionamento e a sua eficácia (PE:9).

A análise SWOT corresponde à identificação, por parte dos órgãos da escola, dos principais aspetos que caracterizam a sua posição estratégica num determinado momento, tanto a nível interno como a nível externo. As oportunidades e os pontos fortes são os

atributos que ajudam a atingir os objetivos; as ameaças e os pontos fracos são os fatores que podem impedir a concretização dos objetivos, sendo, por isso, necessário ultrapassá-los (PE:9).

Neste documento, são fundamentadas as opções educativas e identificadas as áreas de dificuldades e de sucesso, de prioridade de intervenção, os objetivos gerais e linhas de atuação ao nível curricular e extracurricular. Ao nível das prioridades de atuação o Agrupamento definiu um plano de ação que aponta estratégias/ações, bem como a calendarização das mesmas e quais os indicadores que revelam essas tomadas de decisões. Num outro ponto encontramos também menção a estruturas de orientação escolar de coordenação e gestão, referindo apenas formas de atuação dos mesmos não havendo aqui lugar para uma descrição ou esquema sobre a organização dos mesmos. No ponto seguinte, o agrupamento define como se procede à divulgação e avaliação do projeto.

No ponto seguinte deparamo-nos com a importância da formação e que formação irá ser prestada aos atores envolvidos no processo educativo dos alunos, docentes, discentes, pais e encarregados de educação e pessoal não docente. Existe também uma referência à articulação com as famílias e com a comunidade, à gestão dos recursos aos meios de divulgação e à sua avaliação.

Numa segunda parte encontramos os anexos, nos quais vamos encontrar um conjunto de quadros que sintetizam os recursos humanos: a distribuição de pessoal discente por ciclos e um histórico da população escolar desde o ano letivo 98/99; referência à colocação de alunos no ensino superior, bem como um histórico do número de alunos que acabaram o 12º ano e os que ingressaram no ensino superior de 2000 até 2010; pessoal docente (nº de professores de QE QZP, contratados); pessoal não docente (nº de funcionários por categoria e valência).

Seguidamente encontram-se as metas de sucesso escolar do ensino básico e secundário, CEF's, Currículos alternativos, bem como o histórico de sucesso dos últimos 5 anos para cada disciplina de cada nível de ensino. Nesta multiplicidade de quadros encontramos taxa de sucesso por turma e disciplina referente ao ano de vigência do projeto educativo.

Uma das primeiras avaliações que nos apraz fazer a esta estruturação é o espaço dedicado à caracterização da escola, do meio, bem como aos índices de sucesso de cada nível de ensino, que ocupam parte significativa do documento. Este facto transporta-nos para uma

conceção que procura associar o projeto educativo de escola ao planeamento estratégico e organizacional (Afonso, Castro, Estevão 1999).

Neste contexto e citando Lotto, o autor identifica como fundamentais as suas funções:

Simbólica que tem a intenção de gerar um *ethos* organizacional, substituindo-se à ação; publicitária, visando ‘vender’ a imagem da instituição, mostrando as suas capacidades e realizações; racionalista, procurando interpretar atividades passadas à luz dos interesses presentes e futuros, política, ao fornecer aos atores um quadro de negociação (...); procedimental, orientada para a criação de condições para que os indivíduos ou grupos discutam atividades, metas, etc.; decisional, que se prende com a tomada de decisões; previsional, relacionada com a intenção de gerar etapas futuras para a organização” (pp.11. 12).

Diríamos então que o projeto educativo deste agrupamento possui uma função publicitária, uma estratégia de marketing que visa vender a imagem da instituição. No ponto que se refere às prioridades encontramos um conjunto de oito objetivos com algum planeamento. Objetivos em função dos destinatários (“Corresponsabilizar os Pais/Encarregados de Educação no processo de ensino/aprendizagem dos seus Filhos/Educandos; “Motivar os Alunos e seus Encarregados de Educação para as vantagens da aquisição de uma formação escolar mais alargada.”; “Exigir maior responsabilização e resposta dos organismos de apoio aos Alunos em risco (Centro de Saúde, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens , ...).”; “Promover uma maior e mais ativa participação de todos os atores no Agrupamento.”, outros mais definidos e funcionais (“Diversificar a oferta curricular do Agrupamento – cursos profissionais, cursos de formação e educação, percursos alternativos, educação e formação de adultos...), outros mais vagos como (“Dar continuidade à existência de projetos diversificados).

Procedendo, agora, a uma análise mais exaustiva dos conteúdos do documento, de modo a obtermos uma leitura mais complexa e profunda, vamos atribuir a cada um dos referidos objetivos, um tema aglutinador. No que diz respeito à imagem pública da escola encontrámos dois objetivos, quanto ao apoio de alunos desfavorecidos encontra-se um objetivo, relativamente ao clima de escola também apenas dois objetivos, na relação escola/comunidade três objetivos. Referente a atitudes institucionais três objetivos, ao nível de objetivos relacionados com o ensino aprendizagem apenas dois objetivos. Denota-se no

âmbito das prioridades/objetivos, a eleição das categorias alunos e escola como destinatários preferenciais.

E ainda de acordo com o conceito de PE definido por Costa, que o entende como um [...] *documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é o ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa* (Costa, 1994, p.23), verificámos ter havido na sua elaboração a participação de vários elementos da comunidade educativa e cumprir as suas funções, tal como está estabelecido.

Relativamente à sua estrutura, o Diretor do Agrupamento (DA) reforça a importância da fase concetual do mesmo com a intervenção de todos os atores educativos e valoriza a sua operacionalização sendo que, denota-se a preocupação de dar sentido prático ao documento. O mesmo afirma que “no PE participa a escola, a comunidade em geral, bem como todos os elementos do conselho pedagógico, participa a assembleia, participam os professores e de uma forma privilegiada participam os coordenadores de departamento e os delegados de grupo”. Não encontramos nenhuma referência clara à forma como deve ser estruturado o documento, nem referência às políticas educativas que poderiam enquadrar a conceção do projeto educativo.

Trata-se de um documento sintético, de carácter geral, de fácil leitura/consulta nos quais ressalta uma metodologia, tornando-o instrumento de planificação eficiente e ponto de referência para a construção de outros documentos mais setoriais com as especificidades de cada área. Nele podemos encontrar a missão e a visão estratégica da Escola, pontos fortes e pontos fracos (decorrentes da avaliação do anterior projeto educativo e, de uma avaliação interna e externa), objetivos e estratégias de intervenção visando a melhoria do serviço educativo. Como descreve Jorge Adelino Costa (1997), o projeto educativo deve “explicitar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão atuar e estabelecer um compromisso entre as diferentes partes envolvidas, que o discutiram e aprovaram. (...) deve ser sintético e ter uma forma adequada a uma divulgação alargada. (...) resume o que a escola pretende ser e o que está a realizar para o conseguir. É o seu cartão de apresentação” (p. 57).

O mesmo autor aponta duas grandes áreas de intervenção do Projeto Educativo: Planificação da ação educativa e a construção da identidade da escola. Na primeira, ele “ surge enquanto documento de planificação estratégica, que identificando as grandes metas, as prioridades, as linhas de atuação e a otimização dos recursos, deverá constituir o ponto de referência para as restantes tarefas de planificação escolar” (1997, p.59). Em relação a identidade da escola, ele apresenta-se como “ um documento clarificador da situação real e das intenções de cada comunidade educativa (Ibidem).

2.2 Regulamento Interno

O regulamento interno é, também, um constituinte muito importante do projeto educativo da escola. Pode-se considerar como o responsável pela concretização ou não do projeto educativo. Segundo Vilar (1993, p.47), o regulamento interno deve ser encarado principalmente como um instrumento pedagógico, ou seja, um conjunto de princípios de funcionamento que, dirigindo-se a toda a comunidade educativa, garanta o exercício democrático dos direitos e deveres no seio da própria escola, estimulando o desejo de uma interação autêntica no sentido da planificação de todos os protagonistas do ato educativo

Segundo DL 75/2008, de 22 de abril, o conceito de regulamento interno está patenteado na alínea b) do nº1 do artigo 9º: “o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.

O Regulamento Interno é um documento que apresenta as regras de funcionamento da instituição, os deveres e os direitos dos encarregados de educação, das crianças, dos funcionários e da entidade gestora, nele constam os princípios que deverão ser respeitados para o bom funcionamento da instituição educativa. Deste modo, um agrupamento é uma instituição que tem uma organização muito complexa e para que ela funcione em plenitude e harmonia é necessário, segundo Jorge Adelino Costa, “a existência de um regulamento que defina, de forma clara, as regras de comportamento, os vários direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo” (1991, p.31). Tudo isto porque, “a escola é uma instituição dotada de uma complexidade organizacional” (Costa,1994, p.31). Assim

sendo, importa salientar que o Regulamento Interno de Escola “é um documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preconceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodriguez, 1985, cit. por Costa, 1994, p.31)

O Regulamento Interno do agrupamento de escolas Azul, redigido ao longo de 68 páginas, encontra-se dividido por capítulos. Inicia-se com o Capítulo I- DISPOSIÇÕES GERAIS, que nos diz que: Serve o presente regulamento para salvaguardar a participação dos diversos elementos da comunidade educativa, em conformidade com o regime de autonomia, administração e gestão, sendo um quadro de referência ajustado à nova matriz organizacional dos estabelecimentos de educação e ensino que assegura a plena consensualização das regras e condutas da comunidade educativa do agrupamento (RI:4). No Capítulo II – ÓRGÃOS DE DIREÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO, encontramos um esquema de toda a estrutura de gestão do agrupamento. Sendo de seguida acompanhada por uma descrição pormenorizada dos diferentes órgãos que participam na administração e gestão do Agrupamento, o Conselho geral, o Diretor, o Conselho pedagógico e o Conselho administrativo (definição, composição, competências, designação dos representantes, eleições, duração de mandato, regime de funcionamento e direitos e deveres de cada um). Capítulo III – ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO EDUCATIVA, existe uma abordagem à composição dos Departamentos curriculares existentes no agrupamento, às competências de cada departamento e dos seus coordenadores, ao mandato dos coordenadores, ao regime de funcionamento de cada departamento. Neste capítulo encontram-se também definidos o Conselho de Grupo/Disciplina/Área disciplinar, Conselho de Curso, Conselho de Diretores de Turma/Professores Titulares das Turmas, Diretores de Turma/Professores Titulares de Turma, Conselhos de Turma (2º/3º CEB e secundário.) /Conselho docentes (Pré-escolar e 1º CEB), Serviço de Desenvolvimento do Plano de Atividades, bem como a sua composição, regime de funcionamento e competências. O Capítulo IV – SERVIÇOS TÉCNICO-PEDAGÓGICO/OUTRAS ESTRUTURAS DE COORDENAÇÃO refere a designação, composição, competências, funcionamento, direitos e deveres de alguns serviços e estruturas (Diretor de Instalações, Coordenador do Plano Tecnológico da Educação (PTE), Serviços de Apoio Educativo, Serviços de Psicologia e Orientação

(SPO), Associação de Pais, Associação de Estudantes, Biblioteca escolar/centro de recursos educativos, Serviço GATO/Audiovisual, Serviço de Reprografia, Serviço de Refeitório e Bufete, Serviço de Papelaria/PBX, S.A.S.E., Serviços Administrativos, Instalações Desportivas. No que diz respeito ao Capítulo V – PERCURSOS FORMATIVOS, encontramos os normativos legais que regem o Programa “Novas Oportunidades, dos Percursos Curriculares Alternativos e dos cursos EFA. No Capítulo VI salientam-se os Direitos e Deveres dos alunos, dos professores, assistentes operacionais, assistentes técnicos, dos pais e encarregados de educação e da autarquia. O Capítulo VII faz referência à AVALIAÇÃO DOS ALUNOS, nomeadamente às normas específicas, às grelhas de avaliação por ciclos, ao processo individual do aluno. O Capítulo VIII releva-nos o enquadramento da AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO PESSOAL DOCENTE, o interveniente e fases do processo de avaliação, e as garantias. No Capítulo IX encontramos os CRITÉRIOS GERAIS PARA DISTRIBUIÇÃO DE SERVIÇO E ELABORAÇÃO DE HORÁRIOS para cada nível de ensino, no Capítulo X o PLANO DE OCUPAÇÃO DOS TEMPOS ESCOLARES e no Capítulo XI as NORMAS ESPECÍFICAS DO AGRUPAMENTO. Em anexo encontramos o calendário da avaliação de desempenho.

Depois desta análise e tendo como base os princípios defendidos por Jorge Adelino da Costa (1991, p.31), constata-se que o regulamento interno desta instituição responde a quase todos os pontos contemplados pelo autor e obedece à mesma estrutura. Os dados revelam que há um conjunto de componentes, direitos e deveres dos professores, direitos e deveres dos alunos, direitos e deveres dos funcionários não docentes e competências/atribuições dos órgãos da escola se encontram devidamente explanados, bem como os direitos e deveres dos pais e direitos e deveres de outros atores.

2.3 Plano anual de atividades

Quanto ao Plano Anual de Atividades, este é, segundo Costa (1994, p.27), um “instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar”. Este documento é muito útil a toda

a comunidade educativa (educadores, auxiliares, pais, etc.) já que a partir dele podem seguir todas as atividades que vão sendo realizadas, bem como os recursos e as estratégias utilizados.

No quadro da autonomia, enquanto poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões no domínio pedagógico, no quadro do seu projeto educativo e curricular, o plano anual de atividades constitui de acordo com o artigo 9º do Decreto-Lei Nº 75/2008, de 22 de abril, um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como:

O documento de planeamento, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos e as formas de organização e de programação das diversas ações. Serve ainda o presente documento para proceder à identificação dos recursos necessários à consecução das diferentes atividades.”

Segundo Ramos (1997, p. 380), “Os planos de atividades, anualmente concebidos e realizados, decorrem do PEE e do [PCE/A] e têm como função operacional realizar os respetivos ajustamentos e atualizações, apoiados em dispositivos de avaliação”.

O plano anual de atividades do Agrupamento de escolas Azul encontra-se redigido ao longo de 23 páginas que maioritariamente se traduzem em quadros e grelhas que se restringem a atividades de teor transdisciplinar, isto é, que elegem como centro de interesse objetos não específicos das disciplinas individualmente consideradas. Como evidencia a análise realizada, os atores internos, predominantemente alunos e professores, são os destinatários preferenciais das atividades descritas no plano. Existe também significativa interação entre a escola e o meio, bem como dos próprios pais, o que denota que o princípio da participação e integração comunitária surge de alguma forma interiorizada no seio escolar. “Articulando o PAA com todas as linhas orientadoras do Projeto Educativo e a realidade social e cultural da comunidade envolvente, a escola ganha particular destaque e visibilidade na prossecução e na execução deste trabalho com a forte participação da Direção, dos Coordenadores, dos DT’s., Professores, Alunos, Assistentes, Autarquias e Comunidade” (PAA, p. 2).

Relativamente aos dinamizadores/responsáveis das atividades insertas no plano de atividades é de registar antes de mais, a predominância, aliás esperada, dos grupos formais como dinamizadores das ações. Este fato é congruente com observações anteriormente feitas acerca do papel central destes grupos. O aspeto mais relevante é, porém, a

importância que num conjunto de planos adquirem as atividades promovidas pelos Departamentos, fato que acentua a valorização da colegialidade docente, esta leitura é reforçada pela verificação de que, todos os departamentos assumem a responsabilidade de um número significativo de atividades.

Ainda sobre este aspeto, é de assinalar a intervenção dos órgãos da escola e dos órgãos de orientação e coordenação pedagógicas na dinamização de ações. Este facto é de realçar e tal como é referido no documento “... as linhas orientadoras foram alvo de uma planificação e execução cuidadosa das diversas atividades no seio da Direção executiva, dos Departamentos/Grupos Disciplinares, Assistentes, Alunos e Comunidade, tentando constituir um ponto de partida para todo o trabalho curricular e extra curricular a desenvolver com os alunos” (PAA:2).

O PAA do agrupamento de escolas azul evidencia um conjunto de objetivos bem definidos no sentido de orientar a sua ação futura, apresentando propostas de potencial inovador que abarcam toda a comunidade escolar, e conta com o envolvimento e participação dos alunos desde o Jardim de Infância até ao 12º ano e com todos os intervenientes (Direção, dos Coordenadores, dos Diretores de turma, Professores, Alunos, Assistentes, Autarquia).

Existe ainda referência à avaliação das atividades “será avaliado sistematicamente no final de cada atividade, o que permite conhecer o grau de execução dos objetivos, possibilitando o diagnóstico das necessidades específicas dos vários elementos da comunidade escolar e, pelo seu carácter dinâmico, pode ser alterado sempre que se justifique.”

No que à educação pré-escolar diz respeito, o departamento é dinamizador de várias atividades ao longo do ano letivo tendo como público-alvo as crianças, os pais e encarregados de educação e a comunidade.

Os objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar estão patentes no Regulamento Interno, no Projeto Educativo e no Plano anual de atividades e são operacionalizados em articulação com os PCG’s das Educadoras.

2.4 Projeto curricular de escola/agrupamento

É necessário que as escolas/agrupamento estabeleçam, ao nível do plano de orientação escolar, os critérios de organização e gestão escolar para que se possa levar a

bom termo os projetos em que a instituição se vê envolvida e, em particular, os projetos pedagógicos - PCE/A e o PCT.

O PCE/A é um documento eminentemente pedagógico, pelo que se espera um maior protagonismo dos docentes na sua construção, desenvolvimento e avaliação. O projeto curricular de agrupamento é um conceito recente no atual panorama educativo português. Foi posto em termos de lei com a publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, apesar de anunciado pela prática de um projeto educacional que antecedeu a sua regulamentação. “As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão. As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objeto de um projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (N.ºs 3 e 4, do art.º 2.º, do DL 6/2001).

Segundo Leite (2003), o projeto curricular de escola/agrupamento

Define um esquema organizativo de concretização do currículo que, depois, no projeto curricular de turma é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, com a consubstanciação da diferenciação pedagógica, realizada pelo Conselho de Turma que, para isso, fará a caracterização da turma e a avaliação das situações de aprendizagens adquiridas (p. 117).

O currículo nacional é contextualizado através do projeto curricular de escola/agrupamento e o projeto curricular de turma operacionaliza-o em função de cada turma. Assim Leite (2003, p.117-118) afirma que “o PCE é elaborado de acordo com as componentes regionais e locais, embora respeitando o currículo nacional”, em contraponto com o PCT que “é elaborado de acordo com o perfil da turma.” O projeto curricular de escola “define as opções curriculares da escola e o PCT adequa essas opções ao grupo a que se destina, tendo uma dimensão temporal comparativamente mais curta”.

O projeto curricular é um documento que se encaixa numa lógica de profissionalidade docente, porque é elaborado pelos próprios professores, para a concretização do processo de ensino/aprendizagem, e que responde às seguintes perguntas: “que ensinar; quando ensinar; como e com que ensinar; o quê, como e quando avaliar?” (Pacheco, 2001: 94).

Os docentes têm um papel decisivo na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto curricular de escola/agrupamento e para que seja concebido numa lógica profissional deve possuir as seguintes características, ser construído na base da negociação e participação de todos os docentes, não pode ser elaborado por um grupo restrito de docentes da escola/agrupamento; os departamentos curriculares têm de ter um papel dinâmico na sua construção e avaliação e a sua elaboração deve ser feita num quadro de autonomia curricular.

Como já foi referido anteriormente o PCE/A deve ter origem e estar em consonância com o PEE/A, sendo que o PEE/A é o alicerce do projeto curricular, bem como do desenho curricular emanado da Administração Central e pelos normativos que regulamentam a organização e a gestão curricular, sendo estes o primeiro nível de concretização curricular. No segundo nível de concretização está o PCE/A, que ao ser operacionalizado em contexto de sala de aula, origina um terceiro nível de concretização, o da delineação geral das atividades docentes, destinadas à turma/grupo e que é objeto de um projeto curricular de turma.

O PCA do agrupamento de escolas Azul encontra-se redigido ao longo de 60 páginas e apresenta a seguinte estrutura:

1. Introdução	2
2. Horário de Funcionamento do Agrupamento	3
3. Caracterização do Agrupamento	5
<input type="checkbox"/> População Escolar	
<input type="checkbox"/> Pessoal Docente e Não Docente	
4. Recursos Materiais	9
5. Critérios Pedagógicos	11
<input type="checkbox"/> Elaboração de turmas	
<input type="checkbox"/> Organização e opções curriculares	
<input type="checkbox"/> Outros percursos formativos – Novas Oportunidades	
<input type="checkbox"/> Competências gerais priorizadas e operacionalizadas pelos Departamentos	
6. Áreas Disciplinares Não Curriculares	19
<input type="checkbox"/> Formação Cívica	
<input type="checkbox"/> Estudo Acompanhado/Acompanhamento ao Estudo	
<input type="checkbox"/> Critérios de Orientação e Distribuição para as NAC's	
7. Projetos Escolares/Serviços de Apoio Educativo.....	26
<input type="checkbox"/> Bibliotecas Escolares	
<input type="checkbox"/> Plano de Ação para a Matemática	
<input type="checkbox"/> Plano Nacional de Leitura	
<input type="checkbox"/> Desporto Escolar	
<input type="checkbox"/> Serviços de Psicologia e Orientação	
<input type="checkbox"/> Apoios Educativos – Educação Especial	
8. Distribuição de Serviço.....	31
<input type="checkbox"/> Princípios Gerais	
<input type="checkbox"/> Critérios Gerais	
9. Avaliação	36
<input type="checkbox"/> Princípios Orientadores	
<input type="checkbox"/> Modalidades de Avaliação	
<input type="checkbox"/> Critérios Gerais de Avaliação	
<input type="checkbox"/> Critérios Específicos de Avaliação	
10. Ocupação plena dos tempos escolares	43
<input type="checkbox"/> 1ºCEB	
<input type="checkbox"/> Escola Sede (2º, 3ºCEB e Ensino Secundário)	
11. Operacionalização das Competências	54

No presente PCE é possível encontrarmos uma caracterização geral da escola, nomeadamente no que aos recursos humanos e materiais diz respeito, figurando também a

sua manutenção, organização e avaliação. No entanto, é nas prioridades de intervenção que encontramos o cerne deste projeto. As mesmas foram definidas com base na realidade desta instituição, articulando os restantes documentos e com o intuito de criar realmente uma estrutura coesa e harmoniosa para todos. Pretende-se assim que os Projetos Curriculares de Sala/ Turma atendam igualmente às prioridades aqui definidas. No final do ano letivo, este documento será sujeito a uma avaliação formal e ponderada por parte do Conselho Pedagógico, sendo os resultados dessa mesma avaliação determinantes para a elaboração do PCE do ano letivo seguinte.

No que se refere aos docentes, é reconhecido a todos o direito à formação contínua sendo esta diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais. A formação é concretizada segundo o que está definido no plano de formação da escola/agrupamento constante no PCE/A, no cumprimento do PEE/A.

No cumprimento deste pressuposto cumpre à escola a divulgação do processo de desenvolvimento do PCE/A, por ser do interesse de toda a comunidade educativa, que é parte integrante no processo, mas ainda do público em geral, no entanto o documento não contém formas de divulgação.

Consequentemente, cabe à escola, numa perspetiva de transparência e abertura à comunidade educativa, estabelecer os critérios da divulgação do PCE/A.

Em suma, o projeto curricular de escola/agrupamento escolas azul contem nos seus elementos constituintes os pressupostos da avaliação das aprendizagens que se pautam pela consistência dos processos de avaliação e instrumentos em relação com as aprendizagens e competências desejadas pela comunidade educativa, onde se atribuiu prioridade à avaliação formativa e à clareza do processo de avaliação, com a definição explícita dos critérios de aprendizagem.

3-Caraterização dos intervenientes

Tendo como base as entrevistas realizadas seguidamente iremos caraterizar as intervenientes no presente estudo, de acordo com as seguintes variáveis: sexo, idade e situação profissional. (ver quadro)

Educadores	idade	sexo		Habilitações literárias	Situação profissional	Tempo de serviço
		M	F			
1	48		X	licenciatura	QA	25 anos
2	52		X	licenciatura	QA	27 anos
3	41		X	licenciatura	QZP	17 anos
4	42		X	licenciatura	QZP	17 anos
5*	52		X	licenciatura	QA	27 anos
6	55		X	bacharelato	QA	31 anos
DA	43	X		Mestrado	QA	21 anos
RPEDE	50		X	Licenciatura	QA	27 anos

* Coordenadora do Conselho de Docentes do Pré-Escolar

Quadro n.3º - Identificação dos intervenientes que constituem a nossa amostra

Considerando que o corpo docente em educação de infância é maioritariamente feminino, não surpreende que, no nosso estudo, os sujeitos entrevistados pertençam todos ao referido sexo, à exceção do Diretor do Agrupamento.

Em relação à idade e situação profissional a leitura do quadro permite-nos afirmar que a maioria das educadoras, apesar de possuírem bastantes anos de serviço, estão a meio da sua carreira docente, tendo idades compreendidas entre os 40 e os 55 anos.

Verificamos que quatro Educadoras se encontram em quadros de nomeação definitiva e as restantes em quadros de zona pedagógica. Como já foi referido, estes elementos sugerem que a maioria das Educadoras se encontram sensivelmente a meio de carreira, uma vez que é de conhecimento geral que só com bastantes anos de serviço é que os Educadores integram quadros de nomeação definitiva, sendo que os dados relativos à idade e tempo de serviço suportam esta conclusão, o que nos leva a concluir que estas profissionais são conhecedoras da realidade educativa em que se inserem e conhecem bem as estruturas intermédias e os docentes que os coordenam.

Face ao observado no quadro nº1, constata-se que cinco docentes possuem o grau de licenciatura e apenas uma, bacharelato. Este facto não surpreende dado que, nos últimos anos as políticas educativas favoreceram a aquisição do grau de licenciado por todos os profissionais do ensino, através da frequência generalizada dos cursos complementares de formação, por parte de educadores de infância.

Relativamente aos órgãos de gestão, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, criou o quadro legal do novo modelo de gestão, um órgão unipessoal, onde sobressai a figura do diretor(a), eleito por um Conselho Geral e onde agora os professores também não estão em maioria. Segundo este normativo) no seu art.º 18º, "o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial" e tem competências, para além de outras, a de "designar os coordenadores dos departamentos curriculares" (alínea f do ponto 4 do art.º 20º).

O diretor do Agrupamento onde decorreu a nossa investigação foi eleito pelo método concursal com a maioria dos votos do Conselho Geral do Agrupamento, exercendo estas funções desde 2008. Com 43 anos de idade é professor do quadro do Agrupamento, detentor de um Mestrado na área do Ambiente e possui cerca de 21 anos de serviço docente, tendo lecionado e/ou participado nos órgãos de gestão, ao longo de 15 anos, sempre na escola que agora é sede do Agrupamento. Em anos anteriores a 2008, teve a seu cargo a gestão como Presidente do Conselho Executivo e aquando da criação do Agrupamento. Tendo em conta que exerce a sua profissão na escola-sede do Agrupamento há mais de 15 anos, conhece o trabalho e desempenho da maioria dos profissionais que com ele trabalham, o que facilita a sua escolha para as estruturas intermédias do mesmo.

A Educadora que representa a Educação pré escolar na Direção já conta também com uma vasta experiência profissional (27 anos de serviço), pelo que consta do quadro de escola. Já exerce a sua profissão neste agrupamento há imensos anos, pelo que consideramos que há um conhecimento efetivo do meio e do Agrupamento, o que contribui para um melhor conhecimento e relacionamento dos atores escolares e um melhor desempenho e facilidade da comunicação entre os docentes e as estruturas educativas.

No caso do nosso estudo e como se trata de um Agrupamento de escolas do Pré escolar ao 12º Ano, estão representados os seis departamentos curriculares, que integram docentes de quase todos os grupos disciplinares existentes nas escolas portuguesas. A Coordenadora do Departamento Pré escolar é uma pessoa experiente, uma vez que possui 27 anos de serviço docente e pressupomos que tenha conhecimento do funcionamento das estruturas intermédias das escolas, dos normativos legais que as regem e também da orgânica de um Agrupamento. De referir também que esta exerce o cargo de coordenadora cumulativamente à docência, uma vez que não tem ausência de componente letiva.

4- Análise e interpretação dos dados das entrevistas

O tratamento dos dados a que vamos proceder procura assim realçar os diferentes aspetos ou categorias de análise, que considerámos relevantes para o tema. Para isso, vamos proceder a uma leitura guiada das mesmas, estabelecendo dois níveis de análise. O primeiro nível, refere-se ao tratamento das entrevistas às docentes da educação pré escolar do Agrupamento de Escolas Azul. O segundo nível diz respeito ao tratamento das entrevistas ao órgão de gestão máximo do Agrupamento, incluindo nestes o Diretor do Agrupamento, a representante do pré escolar na Direção executiva e ainda a coordenadora do Conselho de Docentes do Pré-Escolar.

4.1. Conceção sobre a planificação

Os dados foram recolhidos no Agrupamento de Escolas Azul e optámos pela abordagem qualitativa socorrendo-nos do uso da técnica da entrevista semi-estruturada, para recolha de dados e da análise de conteúdo, para inferirmos uma interpretação de resultados decorrentes dos discursos dos sujeitos e as suas concepções sobre a planificação, sendo analisados a partir das significações pessoais dos educadores relativamente à organização do dia a dia no Jardim de Infância e do sentido/significado da planificação.

No nosso estudo, a partir da leitura das nove entrevistas realizadas, identificaram-se os diversos excertos dos discursos que contribuem para a concretização dos nossos objetivos, transformando-os em unidades de registo, unidades que possibilitem descrever com exatidão as características pertinentes do contexto (Holsti, cit. por Bardin, 1979).

O produto final da análise de todas as entrevistas, resultou no quadro nº4e nº5 onde estão representados o tema, categorias e subcategorias, tendo o cuidado de tentar obedecer a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade (Estrela, 1994).

Tema	Categoria	Subcategoria
A concepção das Educadoras sobre a planificação no jardim de infância	Processos e procedimentos de planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica • Periodicidade da planificação • Instrumentos de planificação • Participação das crianças • Participação dos pais • Cumprimento da planificação
	Significado da planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de Importância
	Dilemas sobre planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos e dificuldades em planificar
	Trabalho colaborativo na planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica com Colegas • Planifica com 1ºCEB • Planifica com outros níveis de ensino • Quando planifica • Formal/informalmente • O que se planifica • Quais as vantagens
	Coerência interna da planificação com documentos institucionais	<ul style="list-style-type: none"> • Referências internas • Referências externas
	Processo de formação e desenvolvimento profissional para a planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência ou deficiência de formação teórica para a atividade da planificação • Falta de preparação para planejar atividades não letivas • Necessidade da existência de formação específica

Quadro n.º 4 – Sistema final de categorias e subcategorias das entrevistas às Educadoras de Infância

Tema	Categoria	Subcategoria
A conceção dos órgãos de gestão sobre a planificação no jardim de infância	Processos e procedimentos de planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Periodicidade da planificação • Cumprimento da planificação
	Significado da planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de Importância
	Coerência interna dos documentos institucionais com os documentos elaborados pelas educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na elaboração do PEE • Participação na elaboração do PCE • Participação na elaboração do PAA • Participação na elaboração da planificação disciplinar • Grau de articulação do PEE, PCE e PAA • Grau de articulação do PEE, PCE e PAA com as Planificações disciplinares. • Grau de articulação do PEE, PCE e PAA com as Planificações da Educação pré escolar
	Trabalho colaborativo na planificação	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica com Colegas • Planifica com 1ºCEB • Planifica com outros níveis de ensino

Quadro n.º 5 – Sistema final de categorias e subcategorias das entrevistas aos órgãos de gestão

4.1.1. Processos e procedimentos de planificação

As docentes

Da leitura e re-leitura das entrevistas, sobressaíram sete categorias, que passamos a referir: significado da planificação; dilemas na planificação; coerência interna entre planificação com os documentos institucionais; trabalho colaborativo na planificação; processo de formação e desenvolvimento profissional em planificação.

Em relação aos processos e procedimentos de planificação, definimos seis subcategorias: Planifica; Periodicidade da planificação; Instrumentos de planificação; Participação dos pais; Participação das crianças; cumprimento da planificação;

Em relação às planificações individuais, estas foram referidas pelas seis educadoras. Todas as educadoras entrevistadas elaboram planificações: quatro delas referem que primeiramente efetuam uma planificação anual (E2, E4, E5 e E6), duas que planificam também mensalmente (E3 e E5) para além dos planos anuais. As seis Educadoras realizam planificações semanais. Apenas 1 educadora (E5) disse fazer planos anuais, mensais, e semanais.

Quanto aos instrumentos/modelos de planificação a que as educadoras recorrem, verifica-se que a maioria estrutura a sua planificação em grelhas e apenas a educadora (E5) recorre a um quadro para planificar.

Relativamente à participação das crianças na planificação, todas salientam que elas participam mas nem sempre da mesma forma. Todas as educadoras assumem que as crianças planificam diariamente suas rotinas e algumas atividades. Algumas práticas de planificação revelam que o trabalho desenvolvido assenta essencialmente em pressupostos definidos pelo Educador, no entanto, é perceptível que as crianças expressam gostos, vontades, partilham materiais e conhecimentos que suscitam novos centros de interesse no grupo, sendo estes planificados.

Como se depreende das palavras das entrevistas: - “É assim... nós planificamos e os temas são definidos...aí as crianças não estão a planificar [...] Imaginemos... numa atividade qualquer... nós conversamos com eles sobre o que é que eles acham que podem fazer, o que é que se pode trabalhar, em termos de materiais, histórias... eles dão as ideias... o que é que eles gostavam... portanto eles planificam a este nível” (E2); - “Sim as crianças participam através da sugestão de atividades e depois tentamos planifica-las em conjunto” (E6). A educadora (E3) menciona que a sua prática privilegia a metodologia de projeto e como tal à luz dessa metodologia são as crianças que planificam o (s) projeto (s) que pretendem desenvolver durante toda a semana de trabalho: “Parto dos interesses que eles têm e das suas vivências... de algo novo que surja e desenvolvemos um projeto... e ao desenvolver o projeto estabelecemos várias etapas... várias...digamos... por núcleos dividimos em vários temas e a partir daí depois o tema é planificado com as crianças”.

Apesar de apenas uma educadora assumir uma metodologia de trabalho específica, é evidente pelo discurso que existem práticas que nos transportam para um ou outro modelo pedagógico, nomeadamente para o MEM e HIGH SCOPE, onde controlo das atividades e a sua planificação são partilhadas entre a criança e o adulto, apesar de este ter um papel fundamental no apoio à aprendizagem da «escolha» e da «resolução de problemas». A educadora (E1) refere que “as crianças participam sempre e todas as sextas feitas fazemos a avaliação da semana e propomos também atividades a trabalhar na semana seguinte”. “Sim participam... funcionamos como uma assembleia... defendo que a criança tem de construir, se nunca construir nunca vai saber fazer” (E5).

Relativamente à participação dos pais na planificação, todas as docentes afirmam que eles participam em algumas atividades e projetos trabalhados durante o ano letivo, embora também em circunstâncias diferentes, evidenciando, a importância das relações de proximidade entre os contextos próximos da vida da criança, no sentido enunciado nas OCEPE, já que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 1997, p. 43). Silva (2003, p. 28), analisando estudos sobre a participação dos pais no contexto educativo, “refere que uma maior corresponsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes, daí advenientes, para além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar”.

A análise do discurso das educadoras permite-nos afirmar que a participação dos pais na planificação no Jardim de Infância ocorre apenas algumas vezes em momentos específicos, nomeadamente o “envolvimento da família em atividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e atividades letivas” (Nunes, 2004, p. 58), e no que se refere à participação na tomada de decisões.

As educadoras mencionam o envolvimento dos pais no projeto educativo e na planificação de tomada de decisões de carácter geral, logo no início do ano letivo: “os pais normalmente participam ao nível da planificação anual com propostas de atividades... participam também na festa final de ano e depois também todos a documentação produzida aqui no jardim são aprovados e aceites por eles”; “Os Pais participam sim... porque após

nós temos as atividades planejadas em departamento... reunimos com os Pais e Encarregados de Educação para que eles possam dar sugestões para aqueles temas... eles nisso são muito participativos e também participam nas planificações das atividades diárias porque eu trabalho muito nesse sentido... as crianças têm uma capa individual e todas as semanas há qualquer coisa que eles levam para trabalhar com pais e assim existe sempre uma ligação entre a escola e o jardim” (E2).

A análise dos discursos das educadoras demonstra, claramente, que a participação dos pais ocorre sobretudo graças à iniciativa do Jardim de Infância: “envolvo os pais quando faço as reuniões e lhes dou a conhecer o trabalho de projeto... peço-lhes que participem com ideias, com planificações... planificações de atividades... nem sempre é fácil...” (E3).

O Jardim de Infância solicita regularmente a participação dos pais em atividades a desenvolver em casa, como por exemplo, a pesquisa sobre os trabalhos em curso, sendo estas atividades planejadas e integradas nas ações desenvolvidas pelas crianças, que valorizam imenso tudo o que trazem de casa, quer seja em termos materiais ou a nível de sugestões: “depois também os tento envolver na dinâmica da sala e solicito a colaboração deles na realização de alguns trabalhos em casa” (E6); - “as crianças têm uma capa individual e todas as semanas há qualquer coisa que eles levam para trabalhar com pais e assim existe sempre uma ligação entre a escola e o jardim” (E2); - “Os pais participam no início do ano com atividades, eles próprios trazem sugestões que depois são em reunião para aprovação do regimento e da planificação do plano anual de atividades do jardim... são aceites e englobadas no nosso PAA. Ao nível da participação estamos a organizar uma tertúlia mensal que foi sugestão de uma mãe sobre temas do interesse deles, por exemplo, a última foi: com quem dormiam os filhos e a próxima vai ser sobre a autonomia, o que acham sobre a autonomia dos filhos e o que é para eles autonomia... (E4). A Educadora (E5) refere que existem atividades planejadas que dependem essencialmente dos pais e caso não haja colaboração destes elas não seriam realizáveis: “... temos uma feira medieval que se não houver colaboração dos pais a feira não existe”.

Como temos vindo a verificar, os pais participam na vida do Jardim de Infância à medida das suas possibilidades e atribuem uma grande importância a essa participação: “Os pais gostam de participar mas não gostam que a gente os obrigue a nada e normalmente depois o trabalho deles vai-se desenrolando ao longo do ano... eles aceitam

sugestões e participam e colaboram com materiais... eles acabem por se envolver... a criança é da família” (E5).

As educadoras postulam uma planificação em colaboração com as famílias, tal como refere Nunes (2004): “O importante é que os alunos e as famílias troquem ideias sobre o trabalho escolar de uma forma continuada, com o apoio dos professores” (p. 58).

No que confere ao cumprimento das planificações que efetuam, é consensual que esta prática deverá ser flexível, portante passível de alterações. As educadoras afirmam que a planificação fomenta a flexibilização, assim como, contribui para o desenvolvimento da aula, permite alcançar objetivos, que não é uma forma de dependência e que não pode ser rígida, como afirma educadora (E2): “ela tem de ser flexível... e eu tenho isso no meu PCT... que a planificação pode ser sempre flexibilizada...”. Para a educadora (E3), a planificação é flexível pois, não só orienta o seu trabalho como também permite que o professor não se sinta limitado na sua atuação, “... mas como já te disse são uma orientação do meu trabalho que pode ser cumprida ou não... mas justificando sempre as opções que se tomaram e porque é que foram alteradas...”; - “... mas tenho sempre uma base, uma linha que me orienta...acho que não conseguiria seguir uma pedagogia de situação...chegar e ver o que acontece e o que eles querem fazer... não” (E4).

Por vezes o processo de apropriação das orientações é gerador de dinâmicas diferenciadas que passam a caracterizar uma espécie de currículo oculto que eventualmente poderá não chegar ao conhecimento dos Órgãos de Gestão.

Se por um lado o Agrupamento toma diligências no sentido de fazer chegar a informação às escolas, por outro lado também os docentes revelam interesse em tomar conhecimento, uma vez que é através do Projeto Educativo, que o Agrupamento dá a conhecer a toda a comunidade educativa a composição das suas estruturas e os objetivos a que se propõe na sua ação educativa.

Se é nos documentos que a planificação se organiza, é nas práticas que ela se concretiza, e está patente nos relatos destas docentes a perspetiva de que se desenvolvem práticas de planificação.

Órgãos de Gestão

Da leitura e re-leitura das entrevistas, sobressaíram quatro categorias, que passamos a referir: processos e procedimentos de planificação, significado da planificação; coerência

interna dos documentos institucionais com os documentos elaborados pelas educadoras e trabalho colaborativo na planificação.

Em relação aos processos e procedimentos de planificação definimos duas subcategorias: Planifica; Periodicidade da planificação; Cumprimento da planificação.

Coordenadora do Conselho de Docentes Pré escolar

A Coordenadora refere que existem reuniões mensais ordinárias e extraordinárias, “... temos uma reunião mensal ordinária sempre no Agrupamento e para além disso o departamento pré-escolar reúne extraordinariamente por exigência das propostas de trabalho, com carácter inadiável, provenientes do Agrupamento e/ou na sequência de trabalho em curso, como já tinha referido.”

Quando questionada sobre o cumprimento da planificação, revela-nos que é evidente que existe um hiato entre aquilo que se postula e o na realidade acontece. Como coordenadora de departamento, sem ausência de componente letiva, a exercer cumulativamente as duas funções, a mesma desconhece as práticas das restantes colegas. Assegurando desta forma que “... a dos outros não sei... isso é uma coisa que só lá indo ver” e realça que a planificação a ajuda a orientar nas várias vertentes do dia a dia em contexto de sala, tornando-a mais autónoma para tomar decisões e para realizar um bom trabalho. Verificámos pelo seu discurso, que através da elaboração da planificação, consegue realizar uma melhor diferenciação pedagógica, “todas as minhas planificações estão devidamente documentadas com registos das crianças e isso dá-me muita utilidade para a avaliação... de que vale a teoria se não tivermos o colorido da prática?”. Torna-se evidente que planificar para esta Educadora tem como objetivo diferenciar em função das dificuldades de aprendizagem das crianças o que origina a melhoria de resultados e o sucesso das aprendizagens.

Representante do Educação Pré escolar na Direção executiva

No que diz respeito à periodicidade e gestão das reuniões de departamento, apenas os coordenadores se manifestaram sobre este aspeto, referindo que “Obrigatoriamente o departamento tem uma reunião ordinária uma vez por mês... pronto, com a sua coordenadora”. Pode também ter reuniões extraordinárias se se achar conveniente e sempre que se justifique.

Através dos dados obtidos na entrevista podemos constatar que, no departamento, há promoção do trabalho cooperativo entre as docentes, este facto pode-se evidenciar através da realização de reuniões informais, a REPECE refere que houve uma necessidade sentida por parte das docentes em se reunirem, e que esta necessidade surgiu de uma forma espontânea: “Para além disso, nós reunimos quinzenalmente às segunda feiras para trabalhar, [...] E para quê que serve? Serve para discutir ideias, as vezes para discutir coisas que têm a ver com a nossa profissão, para elaborar materiais de trabalho em atividades de articulação, para trabalharmos em conjunto. E quando estamos mais aflitas... em vez de estarmos no jardim encontramos-nos todas aqui. [...]”.

Esta considera que este tipo de atividade é uma boa prática do trabalho docente, e permite uma articulação, uma colaboração e partilha entre os intervenientes de modo a contribuir para o sucesso educativo.

Quando questionada se o que se planifica corresponde ao que se encontra postulado nas planificações, refere que “muito honestamente acho que sim, acho que... até pelo facto de o grupo ser um grupo exigente, eu penso que obrigou a que as pessoas... não por medo, não por receios planifiquem aquilo que efetivamente querem fazer e até porque se nós depois temos um trabalho que é comum é importante que o trabalho individual seja planificado em prol da unidade.”

Parece-nos que as educadoras gozam de autonomia na elaboração dos documentos de operacionalização das orientações do Agrupamento, pelo que à semelhança do que refere Brites Ferreira (2001), são deixadas margens de abertura, que permitem a ocorrência de práticas diferenciadas, que podem ou não distanciar-se do planeado.

“As pessoas têm formas de trabalhar diferentes, mas existem marcas comuns, como por exemplo, a questão... que é uma aposta de todos... a questão da simbologia, a questão dos registos, as tabelas... se isto acontece é porque o discutimos e falamos é por que se acha importante e ninguém tem medo de ser chamada a “atenção” por outra.”

A estabilidade do corpo docente tem sido efetivamente uma mais-valia sentida pelos órgãos de gestão, no trabalho desenvolvido em prol das dinâmicas de planificação. A mesma diz a propósito que “... muitas de nós que aqui estamos já nos conhecemos há muitos anos e já trabalhávamos isso em matérias enquanto eramos núcleo de educadores aqui do conselho...”.

Diretor do Agrupamento

Relativamente a periodicidade da planificação, o Diretor revela que o conselho de docentes do pré escolar reúne mais vezes para além da reunião mensal de departamento: “Elas reúnem mais... que mensalmente. Eu não tenho a certeza, mas penso que reúnem duas vezes por semana para além da reunião mensal de departamento.”

Quando questionado sobre o fato de a planificação que as educadoras realizam corresponderem às suas práticas, a resposta do Diretor não nos permitiu uma análise conclusiva: “Eu acredito que sim e penso que sim... embora não faça essa fiscalização ou pelo menos com essa intenção... mas também até por ações inspetivas que cá tivemos em que os projetos curriculares foram pedidos, foram analisados e a forma como estão organizados... portanto acredito que... para os elaborar é preciso um conhecimento profundo das turmas, das suas necessidades e interesses e aliás até foram bastante elogiados os PCT’S do pré-escolar pela inspeção... pela forma como estão organizados, pelo conhecimento implícito da turma e da realidade, das suas capacidades e das metas a avaliação... portanto... acredito que aquilo que lá esteja e pelo que lá está patenteado... acredito que as planificações que são feitas sejam aquelas que pelo menos se procurem implementar... claro que às vezes na prática obriga a algumas adaptações... mas... não tenho grandes dúvidas de que a teoria corresponde à prática.”

Analisando o discurso do Diretor, torna-se evidente que não existe uma cultura de supervisão nem das atividades pedagógicas nem dos instrumentos de planificação, o que nos leva a concluir que este facto poderá estar relacionado com a tradição da cultura do individualismo e também com o respeito pela autonomia das docentes e pela sua competência profissional. Sabemos também que no contexto da escola atual e da sua multiplicidade, as práticas educativas exigem uma ação concertada, dos papéis supervisivos, a nível dos órgãos de gestão, assim como das estruturas intermédias, entendidas como estruturas de coordenação e supervisão, nomeadamente os coordenadores de departamentos curriculares, os coordenadores de ano, ciclo ou curso. Vieira (1993) refere que a supervisão sempre foi vista com uma conotação negativa associada a conceitos como “chefia”, “crítica”, “imposição”, “vigia” e “autoritarismo”(p.60). No entanto, Alarcão e Tavares (1987) referem que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e

aprendizagem, de forma comprometida e consciente. O objetivo será potenciar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, para além disso promover um “melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem” (pp. 85-86).

4.1.2. Significados da planificação

As Docentes

Em relação à categoria Significado da planificação, definimos uma subcategoria: grau de importância. Taylor (1967) demonstrou que os professores planificavam por ordem de importância: atendiam às necessidades, habilidades e interesses dos alunos; do conteúdo a ensinar; às finalidades do ensino e dos métodos de ensino.

Quando questionadas se a planificação é um ato importante, as docentes garantem que sim, uma vez que lhes permite organizar e estruturar o que pretendem trabalhar e desenvolver junto das crianças. A educadora (E3) afirma que estas são importantes na medida que lhe permite obter informações e conhecimentos das crianças, são importantes porque lhe confere a possibilidade de avaliar não só as crianças, mas a sua própria ação. Na perspetiva da educadora planificar implica realizar pesquisa bibliográfica “penso sempre numa parte de pesquisa, em termos bibliográficos (...) saber se aquilo que estou a pensar faz sentido, portanto tenho logo ali uma primeira reação ao que vou desenvolver”.

As educadoras mencionam que a planificação as ajuda a serem ponderadas, a coordenar as ideias e orientar trabalho a desenvolver, e que tende a promover a aprendizagem das crianças. Para a educadora E1, é importante planificar porque “... trata-se principalmente para não me perder... a planificação começa de um nível mais abrangente para um nível mais preciso... e à medida que se especifica, melhor é em termos de organização... no fundo é uma orientação para o meu trabalho... é “importante na forma de organizarmos o nosso pensamento (...) é também uma forma de trabalharmos para a média nacional dos alunos”. Permite refletir sobre a prática, como a educadora (E3) defende quando afirma “... é importante planificar e refletir [...] pronto no meu ponto de vista a planificação leva-nos à avaliação e a avaliação leva-nos à planificação”. Continua

dizendo que as planificações “...são uma orientação do meu trabalho que pode ser cumprida ou não... mas justificando sempre as opções que se tomaram e porque é que foram alteradas... e partir daí também nos leva à avaliação... se a criança está envolvida, se está a ter interesse ao não a planificação que se pré estabelece...”. A educadora (E6) realça que para si a planificação é muito importante porque “... a partir do momento que as realizo com o objetivo de desenvolver capacidades em todas as áreas de desenvolvimento... para mim são importantes...”.

O discurso das docentes salienta outro aspeto que influencia as opções que o professor faz na planificação e lecionação. Trata-se do sucesso da aprendizagem dos alunos. Este aspeto é crucial na regulação do processo de ensino do professor, que tende a manter as suas estratégias quando os alunos apresentam um bom nível de aprendizagem e alterá-las no caso contrário (Brown & McIntyre, 1993). Estas destacam assim o papel de retroalimentação da reflexão sobre as aulas já realizadas para a posterior planificação das aulas seguintes, opção seguida também por outros autores (Pacheco, 1996).

Órgãos de Gestão

Em relação à categoria Significado da planificação, definimos uma subcategoria: grau de importância. Quando questionados se a planificação é um ato importante na Educação Pré escolar, todos são unânimes quanto à sua importância, postulando que esta é uma ferramenta essencial e que confere eficiência ao ensino e também na organização na tomada de decisões.

Coordenadora do Conselho de Docentes Pré escolar

Na opinião da Coordenadora a planificação tem de existir e “não podemos estar só à espera daquilo que a criança nos dá... isso também não... deve-se planificar para se cumprirem os objetivos previstos na legislação em vigor OCEPE... é necessário planificar a ação educativa. Esta ação pressupõe a existência de um projeto curricular de turma. É função do Educador de Infância, planificar e criar todas as condições necessárias para estimular o desenvolvimento das crianças, nunca esquecendo que cada uma tem o seu próprio ritmo [...]”.

Representação da Educação Pré escolar na Direção Executiva

A especificidade da Educação pré escolar não é compreendida por todos gerando por vezes desencontros entre os órgãos intermédios e os que trabalham no terreno, mas na opinião da REPCE está a existir mudança nesse sentido. A mesma considera que se deve planificar e que é importante fazê-lo mas, “não da forma como se planifica para os outros ciclos porque nós temos especificidades... é assim... nós temos áreas e essas áreas devem ser mantidas [...]”.

Para ela, é necessário que as educadoras se munam de instrumentos adequados e específicos ao contexto pré escolar que facilitem práticas planificativas, “uma das coisas que nós utilizamos... temos um livro de ponto para cada educador... que foi elaborado por mim e com o apoio de todas as colegas... no qual procurámos atingir as áreas de conteúdo e também as atividades não letivas, não curriculares e as pessoas fazem sumários mediante as várias áreas que trabalham durante o dia”. Revela no entanto que o grupo inicialmente sentiu algumas dificuldades, mas atualmente consideram-no como este contribuiu para organizar as práticas diárias. Segundo a REPECE, o livro de ponto não é “uma forma de planificar, mas sim um registo do que foi trabalhado ao longo do dia”, considerando como um processo que “obriga a que as pessoas reflitam mais diariamente”. Salienta também que quando pensou no livro de ponto, que isso de alguma forma se tornasse numa imposição que obrigava as colegas a planificar diariamente e a uniformizar a sua prática, mas constatou que o mesmo não aconteceu. “Não, é giro porque isso não se notou aqui connosco e cada um regista de formas diferentes. Também não existe normas de preenchimento.”

Refere também que considera fundamental que as Educadoras utilizem instrumentos abrangentes que lhes permitam regular a sua prática educativa e consequentemente ajudarem as crianças, tomando consciência das suas capacidades, das suas dificuldades e a forma de as ultrapassar. No entanto, salienta que não existe uma imposição de práticas: “não estabelecemos nenhum modelo de planificação, nem a periodicidade, portanto as pessoas podem continuar... enquanto não houver nada na lei que nos obrigue... cada uma faz como melhor entende...”. Segundo a mesma, existe uma prática variada, “há quem faça planificações diárias, semanais e quinzenais ou mensais...”, mas apesar de dizer que o Agrupamento não impõe um tipo de planificação específica,

acaba por referir que existe uma imposição central ao nível do Ministério da Educação. “Não é nosso interesse que as pessoas tenham de mudar a sua metodologia de trabalho pelo facto de terem de fazer uma planificação... é assim, ela é obrigatória... por que é assim ... tu se fores visitada pela inspeção solicitam-te logo a planificação... por isso ela é obrigatório, o que não é obrigatório é a periodicidade, se ela é semanal, mensal”.

Diretor do Agrupamento

Na perspetiva do Diretor, planificar é na realidade bastante importante: “claro que se deve planificar, se não era um imprevisto cada dia... chega-se lá e fazia-se o que desse na cabeça (risos)”. No entanto, refere também que a planificação não pode ser encarada de forma rígida atendendo à idade e ao contexto específico da Educação pré escolar: “acredito também que na educação de infância possam surgir questões improvisadas... uma vez que também não existem disciplinas no verdadeiro sentido da palavra, existem áreas que provavelmente... é natural que a margem de preços seja mais dilatada e que seja mais flexível”. Salienta no entanto que existem competências, objetivos e metas que a Educação pré escolar deverá promover: “é óbvio que tem de haver áreas e domínios a desenvolver, tem que haver metas que à partida pretendem atingir, o que devem fazer com os alunos, qual deve ser o produto a atingir no final do ano para cada faixa etária, seja para os três, quatro e cinco anos e também para que possa existir uma articulação entre jardins.”

4.1.3 Dilemas

As Docentes

Quanto às dificuldades sentidas em planificar, as educadoras (E4 e E6) referem que sentem alguma dificuldade. A E4 salienta não dificuldades no ato em si, mas na planificação de determinados conteúdos. Já a E6 refere que já sentiu dificuldades pelo facto de no seu percurso académico não teve formação nessa área, bem como revela algum *handicap* relativamente às novas tecnologias. “A planificar já senti...agora com o tempo... porque o meu curso não me deu essa formação... mas tenho tentado ao longo do tempo superar e agora já me sinto mais à vontade... embora confesse que ainda não atingi aquilo que gostaria de atingir... também já vou dominando melhor as novas tecnologias e isso também vai melhorando a minha atualização”.

As restantes docentes mencionam o fato a longa experiência profissional lhes conferiu alguma segurança no ato de planificar: “... são trinta anos quase (risos) ... de vez em quando vou mudando o método... é óbvio que não sou perfeita... a estamos sempre a aprender” (E5).

É de registar que nenhuma educadora disse planificar em conjunto com as auxiliares de ação educativa. Fazendo estas parte da sala achamos que deveriam participar nas planificações para terem um maior conhecimento do trabalho a realizar.

4.1.4. Trabalho colaborativo na planificação

As Docentes

No que se refere à categoria *trabalho colaborativo na planificação*, esta encontra-se subdividida quatro subcategorias: se planifica com (os docentes do pré escolar, 1º CEB e outros níveis de ensino), quando, formal ou informalmente e quais as vantagens. Ainda no que diz respeito à planificação, as participantes do estudo consideram-na como um guia ou um instrumento orientador, mas quando questionadas sobre práticas colaborativas referem que apenas planificam com as colegas as atividades que dizem respeito ao departamento, essas são realizadas em conjunto com as colegas: - “Sim ... planificamos atividades de departamento e que na realidade são bastantes” (E1); - “ Os trabalhos de Departamento é tudo planificado em conjunto...” (E2); - “Sim ... a nível de reuniões de departamento planificações temos as planificações das atividades que elaboramos a nível geral... dentro dos valores e missão do PEA... o nosso Departamento escolhe um tema a ser trabalhado por todos os jardins e depois claro definidos atividades conjuntas e essas sim planificamos em conjunto” (E6)

Quando questionada se costuma planificar com as restantes educadoras, a (E5) foi perentória “Só as atividades contempladas no PAA do Departamento”.

Apesar de na nossa amostra existir um jardim de infância com duas salas, no discurso das educadoras que o dinamizam no dia a dia parece não haver lugar a práticas colaborativas. A Educadora (E4) pertencente ao quadro de zona pedagógica deixa transparecer no seu discurso algum desconforto pelo fato de não existir uma partilha

efetiva de práticas e saberes entre as docentes, uma vez que não se revê numa prática individualista: “ O individualmente não... a única coisa que planificamos em conjunto são as atividades de Departamento e no meu caso como estou num jardim de duas salas, planifico com a colega as atividades que fazemos em conjunto, que normalmente se traduz numa por período.” Por seu lado, a educadora (E2) pertencente ao quadro de nomeação definitiva do agrupamento revela que planifica com a colega as atividades e algumas vezes até mais do que as que estão estipuladas oficialmente (uma por período): “... somos duas Educadoras temos sempre atividades em comum que são planificadas em conjunto... penso que fazemos uma atividade por período... embora às vezes fizéssemos mais do que uma... mas as que estavam estabelecidas era uma por período.” É notório que o discurso da docente (E2) evidencia que para ela é satisfatório e razoável esta dinâmica de funcionamento.

Do discurso das duas educadoras verifica-se então que existe uma “imposição legal” por parte dos órgãos de gestão e do próprio departamento relativamente ao fato de ter de existir atividades em comum (mínimo uma por período). Parece-nos que a esta tipologia de jardim com duas ou mais salas está implícito um percurso colaborativo entre pares na preparação do trabalho docente, com recurso à reflexão e partilha de saberes.

Relativamente à planificação com outros níveis de ensino, o 1º CEB é o nível mais privilegiado. De acordo com as recomendações sobre gestão do currículo no Pré-escolar, “a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos educadores de infância e professores do 1.º ciclo compete ter uma atitude proativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas. A planificação conjunta da transição das crianças é condição determinante para o sucesso da sua integração na escolaridade obrigatória. “Cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais.” [Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007]

Tradicionalmente a viver num isolamento organizacional, professores do Primeiro Ciclo e Educadores de Infância encontram-se agora num novo modelo organizativo que os torna agentes de um mesmo Projeto de Educação, num mesmo Território Educativo. Esta dinâmica organizativa obriga, a uma prática de continuidade educativa, sustentada numa efetiva articulação de desenvolvimento curricular.

Analisando o discurso das docentes concluímos que existem práticas diferenciadas preconizadas pelo tradicional isolamento referido anteriormente, bem como e pela próprias práticas individualistas. No caso dos jardins que partilham o mesmo espaço geográfico com o 1º CEB essa articulação acaba por acontecer naturalmente e pelo discurso das docentes que se encontram a trabalhar junto de colegas de primeiro ciclo são planificadas atividades em conjunto: “Eu na minha prática gosto de envolver todas as pessoas que me cercam e portanto temos a sorte de estar no mesmo espaço que o 1º CEB e eu e a colega envolvemo-nos em projetos comuns, por exemplo, partilhamos experiências científicas, temos momentos de leitura no Pré-escolar... o problema do 1ºCEB é o tempo... eles não têm muito tempo disponível... mas existe uma articulação... existe cumplicidade entre todas as crianças” (E3); - “Relativamente ao 1ºCEB, eu vivo na mesma casa que o 1º CEB e isso acontece e fazemo-lo sempre em conjunto... até porque eu já estou há muitos anos neste jardim e todas as crianças que frequentam o 1º CEB já foram meus alunos... portanto existe uma cumplicidade entre os dois níveis... temos uma atividade em comum que decorre durante todo o ano que eles fazem todas as quintas feiras à tarde ao nível da leitura, elas vão ler uma história ao pré-escolar... e depois temos outras atividades que planificamos em conjunto como as efemérides, bem como a passagem de informação das crianças que transitam para o 1º CEB. Eu acho que planificaria muito mais ainda...”

No entanto, a docente (E3) refere que a articulação entre os dois ciclos se resume apenas a algumas reuniões que no seu entender se revelam insuficientes e que muitas das vezes “fogem” do que realmente deveria ser articulado: “Ao nível do 1º CEB... tirando a reunião final de ano, na qual passamos a informação às colegas das crianças que vão transitar, não há articulação nenhuma e normalmente a articulação, aquilo que as pessoas entendem por articulação com o 1ºCEB não é a que eu acho correto... articular é fazer uma festa de natal, uma festa de fim de ano, é comemorar não sei o quê, no dia tal... para mim articular é envolver as crianças em projetos comuns”.

A organização das escolas/Jardins de Infância em agrupamentos veio facilitar a continuidade educativa criando-se a articulação, através de um Projeto Educativo comum, contudo a prática vem demonstrando que há ainda um longo caminho a percorrer.

Efetivamente, nos documentos de planificação do agrupamento de escolas azul, encontrámos referência à articulação curricular entre ciclos, no PEE:11 no plano de ação educativa está definida a estratégia/ação “*Consolidar a articulação vertical e horizontal e a continuidade entre ciclos e serviços*”, bem como a realização de reuniões de articulação de periodicidade diversa e final dos anos letivos e início dos seguintes.

No PAA na área de intervenção *Ação curricular e pedagógica* está definido como objetivo “melhorar a articulação pedagógica entre ciclos”. No mesmo documento na página 5 está definido como um dos objetivos estratégicos do plano “*Concretizar a articulação entre os diferentes níveis de ensino, Departamentos e Grupos*”. No PCA:27 no ponto que se refere à distribuição de serviço dos professores relativamente à componente não letiva de estabelecimento encontra-se contemplada a articulação curricular.

Da análise dos PCG's de todas as docentes nem todos contemplam na sua estrutura a relação com outros parceiros educativos/níveis de ensino, apesar de o referirem como prática no seu discurso.

Relativamente a práticas de planificação com docentes de outros níveis de ensino nenhuma educadora as referiu.

No que diz respeito à periodicidade das reuniões realizadas, todas as docentes referem que obrigatoriamente o departamento reúne ordinariamente uma vez por mês e podem também ter reuniões extraordinárias se se achar conveniente e sempre que se justifique. Referem ainda que reúnem quinzenalmente às segunda feiras para trabalhar. Para além disso têm ainda a componente de estabelecimento onde efetuam o trabalho de estabelecimento no seu jardim, que acaba por ser um trabalho mais individual. As reuniões quinzenais na sede do agrupamento servem essencialmente “...para discutir, planificar tarefas e envolver o departamento em projetos comuns...” (E3).

Trabalhar em cooperação faz parte das competências que têm vindo a ser exigidas aos professores com o propósito da melhoria das suas práticas profissionais tendo em vista não só, o seu desenvolvimento profissional, como a qualidade do ensino, no entanto, o discurso

das docentes deixar transparecer que não existem práticas colaborativas para além das que estão instituídas formalmente e que a docência ainda revela condutas individualistas: - “Normalmente fazemos nas reuniões de Departamento... planificamos e avaliamos em conjunto... na minha prática diária... a minha planificação normalmente é discutida com as crianças e se surgir também com os pais.” (E3); - “eu acho que a nível das planificações e os PCT’s o que peca muito é a falta de partilha e diálogo entre profissionais” (E4); - “Neste Agrupamento as pessoas fecham-se não há muita partilha ... (E5); - “Não... é como digo.... eles aqui... é tudo meio fechado... a gente planifica quase nos mesmos moldes... que a planificação de Departamento... o que nem sempre foi assim... agora é que uniformizámos grelhas... uma vez que temos uma planificação anual tão rica e complexa... tínhamos de concertar o trabalho. (E5)

Hargreaves (1998) reconhece a resistência do individualismo nas escolas e evidência diferentes razões para a sua prevalência. De um lado, aponta as razões decorrentes da estrutura arquitetónica tradicional das escolas e a organização celular em salas de aula separadas. De outro lado, indica as razões associadas aos professores, que acusam uma certa ansiedade e necessidade de autoproteção decorrente da situação de incerteza em que trabalham. Desta forma, o individualismo é tradicionalmente visto como algo não desejável, como a vontade de esconder um ensino inseguro, a possibilidade de exercer uma autonomia irresponsável ou de resistir à mudança.

Os dados da análise do discurso das docentes evidenciam que reconhecem vantagens do trabalho colaborativo e, nesta medida, emergem duas vantagens a nível pessoal e profissional. A nível pessoal, os resultados apontam para o respeito pela individualidade de cada um, a partilha e resolução de problemas. A nível profissional, as participantes identificam a importância da partilha (de saberes, materiais), a troca de experiências, a resolução de problemas, a reflexão, o agir de modo mais construtivo e acompanhado: - “O Importante é que as pessoas planifiquem, porque nos ajuda a refletir sobre a nossa prática e aperfeiçoá-la”(E2); - “...e eu gosto de me fundamentar, de pesquisar, gosto de partilhar materiais... porque às vezes em contexto de sala e dentro da metodologia que uso, surgem coisas que eu também não sei e não tenho resposta para lhes dar e tanto eu como as crianças vamos pesquisar para obter respostas”(E3); - “... a partilha de conhecimentos é muito importante e mantenho contato com muitas colegas [...]

partilhando e refletindo, podemos avaliar melhor as nossas práticas”(E4); - “...também a nível profissional também conversamos com outras colegas, partilhamos informação e isso também tem ajudado muito...” (E6).

As participantes deste estudo consideram que o trabalho colaborativo as enriquece tanto pessoal como profissional. Neste contexto, as participantes sentem que, quando existe partilha, as dificuldades são melhor geridas, não há angústias por não se conseguir resolver as situações mais difíceis. O trabalho colaborativo promove igualmente o desenvolvimento de competências tanto éticas como profissionais que se refletem na qualidade do desempenho docente. O discurso das docentes é unânime em reconhecer que a reflexão traz vantagens na melhoria da sua prática docente. A reflexão permite, na sua perspetiva reformular estratégias de modo a melhorar a sua prática e a atualizar a forma de estar na educação, no sentido de encontrar outras soluções, para dar respostas não só aos alunos como aos pais/ encarregados de educação.

Órgãos de Gestão

Esta categoria, trabalho colaborativo na planificação, encontra-se subdividida três subcategorias: se planifica com o grupo curricular, com 1º CEB e com outros níveis de ensino.

Coordenadora do Conselho de Docentes Pré escolar

A Coordenadora que refere que a aprendizagem para o trabalho em equipa começa no pré-escolar com a aprendizagem do trabalho em cooperação, com a adequada divisão de tarefas e responsabilidades, com o aprender a respeitar o outro: “Nós transmitimos às crianças a importância do trabalho em cooperação, a divisão de tarefas e responsabilidades, o aprender a respeitar o outro... por isso acho que é um pouco estranho e incoerente transmitir esses valores às crianças se não o tivermos implícito nas nossas práticas”.

Apesar de no seu discurso transparecer práticas colaborativas – “aqui no departamento e como já referi existem atividades em comum que são planificadas em conjunto... costumamos até encontrar-nos aqui no agrupamento para distribuir trabalho e construir materiais para essas atividades... para além da reunião mensal ordinária... e aliás sempre

que se ache oportuno reunimos... até para discutirmos práticas... enfim... acho que o nosso departamento trabalha em equipa... até porque já nos conhecemos de longa data” – constatamos que apenas existe trabalho de equipa fora da sala de aula.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), os docentes, para além de partilharem algumas dicas e práticas, pequenos recursos e truques da profissão e de partilharem histórias sobre os pais ou sobre os alunos, os educadores raramente discutem o trabalho dos seus colegas ou os observam dentro da sala, bem como não analisam, nem refletem, coletivamente, sobre o valor, o propósito e a orientação do seu trabalho com os colegas.

Relativamente a práticas colaborativas com outros níveis de ensino, a CCDEP faz referência apenas à sua prática pessoal revelando ser uma privilegiada por partilhar o mesmo edifício com o 1º CEB, o que segundo ela potencia “uma articulação efetiva entre os dois níveis” e também porque desenvolve “atividades em comum ao longo do ano”. Refere ainda que também realizam bastantes atividades ao longo do ano para além das calendarizadas no Plano Anual de Atividades, “que naturalmente planificamos em conjunto.” No entanto, não faz referência alguma às práticas das colegas, salienta que as práticas colaborativas estão diretamente relacionadas com a forma que cada docente encara a sua prática profissional: “obviamente que isso também tem a ver com as práticas docentes”.

O coordenador do departamento assume um papel essencial de coordenação de procedimentos e formas de atuação no domínio pedagógico didático, conducentes a uma melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem praticados (cf. Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril). Julgamos que como Coordenadora não nos parece coerente desconhecer as práticas das colegas, isto porque o seu perfil de competências cujas funções se encontram descritas no RI no Artigo 41º, compete ao coordenador de departamento no âmbito da planificação e práticas colaborativas:

b) Coordenar a planificação das atividades pedagógicas e promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do departamento; d) Representar os respetivos professores do departamento, atuando como transmissor entre este e qualquer outro órgão;

Consideramos também que é no seio do departamento que deverão existir as condições facilitadoras para a conceção e desenvolvimento de trabalho colaborativo, pelo

que coordenador deverá ser o agente promotor de mecanismos de planificação conjunta das atividades letivas entre os docentes, dos recursos didáticos a utilizar, dos instrumentos e critérios de avaliação. É de sua competência também, enquanto líder, promover e coordenar a partilha das boas práticas colaborativas entre os docentes, bem como a análise de situações complexas que decorram da deteção de barreiras à aprendizagem.

Apesar de constar no PE, PCE e no RI que os docentes devem de trabalhar em equipa, por vezes tal comportamento não é aplicado no dia-a-dia, como foi possível apurar pelos discursos.

Representação do Educação Pré-escolar na Direção Executiva

A REPEDE afirma que existe trabalho colaborativo no departamento, apesar de referir que trabalhar numa relação de trabalho colaborativo com os colegas não é uma atividade fácil. Para desenvolver trabalho colaborativo, é necessário que se estabeleça uma relação de trabalho onde haja confiança, respeito e diálogo no sentido de gerir as especificidades de cada participante: “Acho que existe... sim existe... independentemente ... isto que eu vou dizer pode parecer que entrava mais um bocado um trabalho... mas não... independentemente de nem sempre estarmos de acordo... existe muito trabalho de equipa... porque aliás até é muito mais importante não estar de acordo, porque se não caía-se na monotonia (risos) ... do que estarmos sempre de acordo, ou seguirmos a ideia de alguém. Nós somos um grupo muito chato... é assim... quando se decide e arranja uma atividade ela já passou pelo consenso, independentemente da ideia ser minha, de ser Maria ou da Joana, portanto ela é de todos. Primeiro discutimos as ideias, depois chega-se a um consenso e a partir daí já ninguém pode arrepiar caminho... porque se arrepiar...uii (risos)”.

Em muitas escolas existem professores que desenvolvem trabalho em equipa, discutindo e refletindo sobre os métodos, materiais, estratégias de ensino, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros. Normalmente organizam-se em encontros informais e/ou formais. Muitos destes encontros realizam-se espontaneamente, mas também podem ser calendarizados: “O nosso percurso tem sido um caminhar, porque também tem a ver com o agrupamento, porque permitiu que nós para além da reunião normal, obrigatória, pudéssemos reunir às segunda feiras quinzenalmente aqui na sede do

agrupamento para trabalharmos, sem ter aquela questão de uma data, mas é mesmo para trabalhar. O agrupamento permitiu, uma vez que também considerou importante de maneira que é ótimo para nós”.

No entanto, o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação de colaboração. A REPEDE refere que a estabilidade do corpo docente é uma vantagem para o desenvolvimento de práticas colaborativas, “Muitas de nós que aqui estamos já nos conhecemos há muitos anos”.

Apesar de nenhuma docente fazer referência a práticas de planificação com docentes de outros níveis de ensino, no entanto, a educadora que representa o pré-escolar no conselho executivo refere que apesar de considerar que é mais fácil articular com o nível de ensino seguinte: “...a nível de departamento articular com o primeiro ciclo não tem sido assim tão fácil como à partida seria desejável, ou seja...”. Menciona também que existem jardins privilegiados relativamente a outros devido a comungarem do mesmo espaço “por exemplo, o jardim da Póvoa é colado à escola, portanto é lógico que existem muitas atividades em que elas articulam,...”, no entanto nos outros jardins existem algumas limitações “Aqui na sede as atividades são mais esporádicas, mas temos articulação...”. Refere ainda que o agrupamento procura fomentar e desenvolver atividades que abarquem todos os ciclos levando à participação de todos no universo do agrupamento: “... esta escola tem uma coisa... que é.... qualquer atividade que realizem geralmente propõem-na a toda a comunidade, não só à comunidade escolar, mas também à comunidade exterior. Por exemplo, esta semana houve aqui no agrupamento a feira das pedras, rochas e minerais e os jardins vieram visitar... não há problema nenhum... isto é natural... acontece naturalmente.”.

Revela ainda que o pré-escolar aderiu a um projeto de ciências proposto por outro nível de ensino, “... o pré-escolar teve num projeto de ciências, ao qual aderimos e fizemos formação e... foi muito giro... por acaso gostei muito daquilo (risos) ... e era muito engraçado porque aqui na escola turmas do secundário preparavam-nos experiências adequadas às nossas idades e nós também levamos coisas que eles conseguiam fazer também e trabalhamos no laboratório em conjunto. Mesmo nós educadoras propusemos atividades ao grupo daqui e as colegas responsáveis por estas turmas também nos propuseram atividades... portanto isto é possível, é possível adequar conteúdos e até realizamos saídas em conjunto, visitámos uma ETAR.”. Refere ainda que os outros níveis

de ensino basearam a planificação destas atividades nas orientações curriculares e nas metas de aprendizagem, “...eles articularam com aquilo que nós estávamos habituadas na questão da planificação e isso também é importante e é um caminho que se calhar não estávamos à espera aqui há uns anos...”.

A RPECE diz-nos ainda que o facto de nos Agrupamentos existir uma escola sede, a que todos os docentes recorrem quer para tratar de assuntos administrativos, pedagógicos ou até para reuniões informais de convívio, permite o encontro mais ou menos sistemático de docentes que para além de permitir que se conheçam como membros de um grande grupo de trabalho, propícia as conversas e troca de ideias que divulgam as práticas inerentes a cada ciclo que passam a ser do conhecimento de todos. Faculta-se assim aos docentes uma visão alargada do ensino, que não se limita exclusivamente ao seu ciclo de pertença.

Diretor do Agrupamento

Na ótica do Diretor, existe trabalho colaborativo entre as docentes do pré escolar: “penso que sim... acho que há bastante... as reuniões são periódicas, também os professores são poucos, cerca de 7 pessoas e penso que trabalham de uma forma bastante articulada e em equipa”.

Mais uma vez destacamos aqui a opinião que pelo fato de o corpo docente ser estável e ser reduzido, se torna potenciador de práticas colaborativas. Segundo Nóvoa (2009), a estabilidade do corpo docente de uma escola é um fator determinante para a consolidação de “comunidades de prática” e para o reforço do sentimento de pertença, favorecendo, assim a mudança.

O discurso do Diretor também salienta a articulação que existe entre o pré-escolar e outros níveis de ensino e serviços: “Existe articulação e a vários níveis, particularmente no domínio de alunos com necessidades educativas especiais, a transição destes alunos para outro nível é bastante acompanhada... até porque temos cá no Agrupamento uma sala TEACH (tratamento e educação para autistas e crianças com deficits relacionados com a comunicação) ... a integração deles e toda a sua situação é bastante acompanhada”. Refere também que existe articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB e o Secundário: “Ao nível das planificações, portanto o pré-escolar e primeiro ciclo articulam, existem uma série de atividades que são comuns e que se fazem de uma forma comum...[...] Sei também de

articulações com o nível secundário... mais ao nível das ciências e das tecnologias”.

Salienta que esta articulação se concretiza pelo fato de o PEA definir temas e objetivos que são transversais a todos os níveis de ensino.

Parece-nos que não existe neste órgão de Gestão uma preocupação significativa com a questão da articulação desenvolvida entre o Pré-Escolar e os outros níveis de ensino, considerando que existem as condições necessárias e suficientes à promoção da articulação, subentendendo que tudo o resto compete aos Professores desenvolver o melhor possível.

4.1.5 Coerência da planificação – com os normativos legais do agrupamento

As docentes

Como atrás tivemos oportunidade de referir, os jardins de infância nos quais as Educadoras lecionam pertencem a uma instituição da Rede Pública do Ministério da Educação e parte integrante de um Agrupamento de Escolas. Salientamos que, segundo o novo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré -escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das seguintes finalidades:

- a) Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré -escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;
- b) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- c) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar
- d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré -escolar que o integram.

Um Agrupamento de Escolas tem como um dos seus objetivos a existência de um projeto pedagógico comum, a construção de percursos escolares integrados e também a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos. Em qualquer agrupamento, de acordo com a legislação em vigor existe um projeto educativo e um projeto curricular que são comuns a todos os departamentos curriculares.”

Quando se investiga as questões relacionadas com a planificação, necessitamos de uma pesquisa documental em vários domínios, a nível macro, meso e micro. Da análise dos normativos legais de planificação a nível macro, tentámos perceber como as docentes da educação pré-escolar se apropriam dos mesmos, como é que elas ajustam as orientações dos mesmos ao seu contexto e se essas orientações se traduzem nas práticas da sala de aula.

Assim, na Educação pré-escolar, o projeto curricular de turma pretende concretizar as orientações curriculares. Este projeto deve ser articulado com o projeto educativo e o projeto curricular do agrupamento. Considera-se importante neste momento, clarificar os conceitos de projeto educativo e projeto curricular de agrupamento. Um Projeto Educativo é, segundo a definição de Jorge Adelino da Costa (1991, p. 11), um «documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa». Isto é, um Projeto Educativo é um documento de orientação pedagógica que, não podendo contrariar a legislação vigente, explicita os princípios, os valores, as metas as estratégias através das quais a escola propõe realizar a sua função educativa.

Consideramos que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, na procura do desenvolvimento da autonomia das escolas, ao pretender adequá-lo ao contexto de cada escola, deverá ser objeto de um projeto curricular de escola/agrupamento. O mesmo projeto deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, dando origem a um projeto curricular de turma. Assim, e tendo em conta o supra exposto qualquer projeto curricular de turma deve retratar “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de

cada turma” (idem). M. do Céu Roldão (1999) define por projeto curricular como “ a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (p. 44).

Analisando os projetos curriculares de todas as educadoras – e tendo como referência o documento concebido pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização”, que define os elementos principais que devem ser referenciados na elaboração de um Projeto curricular de Grupo – constatamos que os projetos foram elaborados e respeitam o guião proposto pela circular (ver anexo n.º2).

Verificámos, pela leitura dos diferentes Projetos Curriculares de Turma, que todos eles fazem referência à legislação que os regulamenta: “O Projeto Curricular de Turma é, por conseguinte, um instrumento de trabalho que visa adequar o Currículo Nacional e o Projeto Curricular de Escola ao contexto próprio de cada turma. A sua elaboração permite criar situações de aprendizagem articuladas e contextualizadas, assim como aferir estratégias, tendo em vista a resolução das dificuldades dos alunos” PCT E2 (p.3).

No entanto, realizando uma análise detalhada a cada item referenciado constatamos que existem aspetos que não estão referenciados em alguns projetos curriculares de grupo. No que se refere ao Diagnóstico, todas as educadoras tinham presente a caracterização do grupo e a identificação dos interesses e necessidades. Ao nível do levantamento dos recursos, apenas uma educadora (E6) não o faz, pelo que consta no PCG das restantes (E1, E2, E3, E4, E5). No item da fundamentação das opções educativas, verifica-se todas as Educadoras se fundamentaram tendo em conta o diagnóstico efetuado ao grupo e ao meio, no entanto nem todas tiveram em consideração as opções educativas definidas no PEA e no PCA. As Educadoras (E1, E2, E3, E4, E5), salientam a importância das diretrizes definidas nos documentos de gestão do Agrupamento. No item Metodologia, apenas uma Educadora (E6) não refere qual o (s) método (s) a que recorre na realização da sua prática educativa. As restantes (E1, E2, E3, E4, E5) referem a utilização de metodologias diversificadas na

operacionalização das OCEPE e das diferentes áreas de conteúdo. Relativamente à organização do ambiente educativo, este encontra-se distribuído pela organização: do grupo, do espaço, do tempo, da equipa e do estabelecimento educativo. As educadoras (E1, E2, E3, E4, E5, E6) referem como o grupo, o espaço e o tempo se encontra organizado, relativamente à organização da equipa e do estabelecimento apenas uma Educadora (E6) não o faz. No item intenções de trabalho para o ano letivo, apenas as Educadoras (E1, E2, E3, E5) mencionam qual as suas opções e prioridades curriculares e quais os efeitos esperados. No que concerne as estratégias pedagógicas e organizativas da componente educativa e de apoio à família, todas as Educadoras especificam como se organiza a CAF e quais as estratégias a desenvolver ao longo do ano.

No PCG ao nível das intenções de trabalho deverá constar também a previsão dos intervenientes e a definição de papéis, pelo que somente as Educadoras (E1, E2, E3, E5) definem nos seus PCG quem intervém na ação educativa e definem quais as competências de cada interveniente.

Na Previsão dos procedimentos de avaliação, todas as Educadoras mencionam quais os procedimentos de avaliação com as crianças e com a família. No que se refere à avaliação dos processos e dos efeitos, as educadoras (E1, E2, E3, E4, E5) mencionam quais os procedimentos e instrumentos que o Departamento Pré escolar utiliza: Ficha Diagnóstica / tratamento estatístico, Registo de Avaliação de Desenvolvimento competências específicas, Ficha de Avaliação de Atividades e Registo de Avaliação de Atividades. A avaliação dos projetos curriculares é feita continuamente, verificou-se que todos são alvo de avaliações intercalares e avaliação final, podendo ser introduzidas alterações no Projeto Curricular de Turma, visando estas, como se pode ler no Projeto Curricular E4: “corrigir eventuais lacunas notadas no projeto ou alterar o projeto visando adequá-lo ao ritmo e às necessidades das crianças do grupo” (p. 56).

De todos os projetos curriculares de turma, é feito um relatório no final do ano letivo, com o ponto da situação das dificuldades do grupo, das competências conseguidas ou não, com vista à elaboração do Projeto Curricular de Turma no ano seguinte, sendo anexado ao próprio projeto curricular de turma, de que faz parte integrante. Assim, todas as Educadoras que constituem a nossa amostra são unânimes em considerar que é fundamental selecionar, planificar e calendarizar as diversas atividades a desenvolver com

as crianças, articulando e contextualizando os diferentes saberes, contribuindo para a construção e consolidação de aprendizagens comuns.

Nos procedimentos de avaliação com a equipa, apenas uma educadora (E4) não menciona o que e como avalia com a equipa pedagógica, relativamente aos procedimentos de avaliação com a comunidade Educativa apenas as Educadoras (E1, E2, E3) salienta, como procede a essa avaliação.

No item relação com a família e outros parceiros educativos, todas as educadoras (E1, E2, E3, E4, E5, E6) referem a importância da relação estabelecida com as famílias e como a escola operacionaliza esse relacionamento. Apenas as educadoras (E1, E2, E3) mencionam formas de relacionamento com o 1º CEB e com outros níveis de ensino. Relativamente à relação com a comunidade e outros técnicos apenas as Educadoras (E1, E2, E3, E4, E5) dizem qual o tipo de relacionamento que possuem e salientam as vantagens da inclusão de outros parceiros da comunidade que contribuam para melhorar a resposta educativa proporcionada aos alunos e também a existência de parcerias dentro da comunidade local e regional.

Relativamente à comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida, apenas os PCG's das Educadoras (E1, E2, E3, E5) preveem formas de comunicação dos resultados.

No último item, na Planificação das atividades todos os PCG's possuem em anexo o plano anual de atividades do departamento, o plano anual de atividades de sala.

A avaliação dos projetos permitiu inferir que, em alguns casos, a articulação entre os PCG's e os normativos que consubstanciam o currículo nacional, bem como com os documentos de administração e gestão da escola (Projetos Educativo e Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades) é visível, como se pode constatar na seguinte citação (PCT E5):

Neste contexto, o presente projeto curricular de turma, a desenvolver no corrente ano letivo, procura estar de acordo com as áreas prioritárias de intervenção do Projeto Educativo do Agrupamento (“Por uma Escola: que alargue o conhecimento científico; que desperte o sentido crítico; que responsabilize; que ensine atitudes de respeito, de tolerância e de solidariedade; que permita aprender a ser feliz.”), com o Plano Anual de Atividades do

Departamento (“A Magia do dia a dia na construção da Cidadania”), Projeto de Promoção de Educação para a Saúde e ter como ponto de partida as vivências, interesses, necessidades e características individuais dos alunos (p.47).

Esta conclusão parece demonstrar um conhecimento e/ou interesse de todas as Educadoras pelos documentos de administração e gestão produzido na escola e como aliás como referem nas entrevistas.

Silva e Coutinho (2005) não têm dúvidas ao afirmar que “ a coerência interna do próprio documento (PCT) e a coerência com outros documentos mais abrangentes é uma necessidade inquestionável e os atores escolares terão necessariamente que prestar maior atenção a este aspeto, para que a sua ação seja mais concertada no sentido da transformação da escola. Este será, certamente, mais um contributo de que o país necessita para um melhor serviço público de educação”.

Infere-se da leitura destes documentos que o Departamento, sob a coordenação da respetiva Coordenadora e da representante pré-escolar no conselho executivo, para a operacionalização da elaboração, implementação e avaliação do Projeto Curricular de Turma, tem presente os resultados obtidos na caracterização da turma e as competências essenciais definidas para selecionar as prioridades a adotar com vista à construção das competências pretendidas em cada área, bem como o desenvolvimento das competências gerais e transversais, nomeadamente as competências sociais.

Cruzando os discursos das docentes com a análise dos seus PCG, na sua maioria se empenharam em fazer cumprir o que se estipula nos normativos legais.

Abordadas as docentes relativamente à influência dos normativos legais nas suas planificações, dizem-nos que existe uma conexão lógica entre eles: - “A minha planificação assenta obviamente no meu PCT e na minha planificação anual isto porque esta planificação de nível mais global baseou-se previamente na planificação institucional, no PEA... na sua missão e objetivos, no PCA através das competências que o departamento estabeleceu para cada faixa etária, e no PAA do Agrupamento” (E1); - “Os documentos... têm de ser sempre o PCT que é onde está tudo definido... no meu PCT estão as linhas e os objetivos do PEA... por isso é que eu digo que o PCT é a base de tudo... agora é claro que para elaborá-lo tive de consultar o PCE, PCA, o RI e o PAA.”

(E2); - “Depois temos o PEA e os seus objetivos têm de estar contemplados no nosso PCT, temos também o tema comum a todos os jardins definido pelo Departamento... portanto na base do meu PCT e das minhas planificações estão o PEA, o PAA do Agrupamento, o RI do Agrupamento, o RI do Jardim, o RI do departamento, o PAA do departamento, o PAA do Jardim, porque temos atividades comuns às duas salas e por fim o PAA que cada Educadora realiza.” (E4); - “Eu quando faço o meu PCT tenho sempre em conta os objetivos do PEA especialmente agora que somos um Agrupamento... depois é assim o PEA foi feito partindo de inquéritos realizados aos pais e mediante as necessidades que a escola e a sociedade exigem ... por isso obviamente essas necessidades estão implícitas no PCT... depois temos também o PAA Agrupamento e do departamento e um tema que o pré-escolar escolheu para abordar este ano letivo que vai ao encontro do que está definido no PEA... portanto depois de juntar e interligar estes documentos todos é que eu começo a planificar... começo por uma planificação anual que me baliza temporalmente e depois parto então para um carácter mais específico... planificando semanalmente e com as crianças... agora isto tem de estar tudo concertado...por de outra forma era uma grande salsada.” (E5); - “A nossa planificação tem em conta parte do geral e claro que tem em conta aquilo que está definido trabalhar em todo o Agrupamento, o que está contemplado no PEA, no PCA e no PAA do Agrupamento... depois temos também atividades que são definidas em departamento e temos de fazer o entrosamento de tudo isto e também com os interesses e necessidades do grupo de crianças e compilá-lo no nosso PCT, na nossa planificação anual.” (E6)

Órgãos de gestão

Nesta categoria são colocadas, aos entrevistados, um conjunto de questões com a finalidade de conhecer a participação docente no desenvolvimento do Projeto Educativo, Curricular de escola, no Plano anual de atividades e na planificação de disciplinar. Procuramos, ainda, verificar a importância atribuída a estes projetos na dinâmica da escola e averiguar o grau de articulação destes documentos com o que se planifica ao nível da educação pré-escolar. Esta categoria encontra-se então subdividida em sete subcategorias: Participação na elaboração do PEE; Participação na elaboração do PCE; Participação na elaboração do PAA; Participação na elaboração da planificação disciplinar; Grau de

articulação do PEE, PCE e PAA; Grau de articulação do PEE, PCE e PAA com as Planificações disciplinares; Grau de articulação do PEE, PCE e PAA com as Planificações da Educação pré escolar.

Coordenadora do Conselho de Docentes Pré escolar

A respeito da conceção e elaboração do PE, PCE e do PAA, foram colocadas questões para saber como foram conduzidos esses processos bem como a identificação dos autores dos documentos e averiguar a participação docente no mesmo. Segundo a CCDPE, a preparação deste documento passa pelo tratamento das questões preliminares ou de diagnóstico, explicativas das razões de elaboração do projeto, relacionadas com o meio local, suas principais características, argumentos relativos à legislação, ao ensino e o estudo das capacidades regionais. Refere também que “naturalmente na construção do PEA deve envolver-se toda a comunidade educativa, [...] o diretor escolhe uma “comissão”, na qual em princípio estão elementos dos vários níveis de ensino e questionam-se quais os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais se vão reger e costuma-se pedir a opinião dentro das várias vertentes a cada departamento”.

Adianta que, relativamente à ao PCA e tudo o que é dirigido aos vários graus de ensino, cada departamento é que define os seus objetivos, os seus conteúdos, no entanto, no que diz respeito ao PAA, “os intervenientes e parceiros na elaboração do Plano Anual de Atividades são a direção, o Conselho Pedagógico, Coordenação de Diretores de Turma, os Departamentos Curriculares. Normalmente Conselho Pedagógico define as orientações para a construção e desenvolvimento do plano anual de atividades no início do ano letivo, cada departamento curricular apresenta as suas propostas de atividades, depois a comissão de coordenação pedagógica enuncia uma proposta síntese e essa proposta síntese é ratificada pelo Conselho Pedagógico”.

No que concerne à planificação disciplinar, refere que a responsabilidade é do grupo disciplinar.

Quando questionada como estes documentos se articulam entre si, salienta antes de mais a importância da auscultação feita à comunidade educativa antes de serem elaborados. “Normalmente a escola passa um inquérito à população escolar para saber quais os grandes objetivos que hão de escolher”. Segunda a mesma, o PAA é um

documento que define, em função do PE, os objetivos e as formas de organização do conjunto de atividades orientadas para responder às necessidades e expectativas dos alunos, “o PAA é elaborado por pressupostos previamente validados e define as atividades a desenvolver articulando-as continuamente às metas do PEA para que se promova a realização de um conjunto de iniciativas devidamente faseadas no tempo e enquadradas nos objetivos e nas políticas de desenvolvimento delineadas pelos órgãos de gestão do Agrupamento”.

Salienta ainda que este é o documento de planeamento que define as atividades a desenvolver ao longo do ano letivo, a sua organização e recursos, de forma a concretizar os princípios constantes do Projeto Educativo de Escola: “O PAA é não só um documento do planeamento e operacionalização do trabalho a desenvolver, mas também o reflexo do dinamismo e da missão formativa deste Agrupamento, na medida em que reúne as iniciativas lançadas com o objetivo de corresponder às necessidades e interesses da comunidade educativa. [...] concretiza a operacionalização do Projeto Educativo ...”

Relativamente ao PCA e como este se articula com PE, começa por referir que “o PCA é um documento da responsabilidade do Conselho Pedagógico, que o elabora, revê e avalia o que deve ser definido anualmente, e o que se deve operacionalizar ao nível de escola, o que os órgãos de gestão pedagógica entendem ser a conduta correta e adequada à população que servem”. Trata-se por tanto de um dos documentos estruturantes do trabalho e dinâmicas de uma escola, sendo que “o PEA no fundo é a matriz de suporte que vai ser concretizada no PCA e no PCT, ele funciona como um “tronco comum” de onde partem os vários projetos”.

Quando questionada como se articula o PCA com as Planificações disciplinares, refere que “é ele que projeta e dá forma à missão da escola, sustenta e orienta os Projetos Curriculares de Turma, articulando-se sempre com o Plano Anual de atividades e Regulamento Interno”. Na sua perspetiva, o PCA expõe o modo particular de reconstrução e de apropriação do currículo face a uma situação real, “define um esboço organizativo de concretização do currículo”, através da definição de opções e de intencionalidades próprias. Opções e intencionalidades essas que “no PCT são adequadas ao grupo concreto dos alunos da turma, mediante a caracterização da turma e a avaliação das situações de aprendizagens adquiridas pelas crianças”. Ao nível da articulação refere que para além destes documentos ainda “temos orientações curriculares por parte do ministério, as metas

de aprendizagem a alcançar e ainda o departamento estabelece as competências para cada faixa etária... então o educador tem de processar esta informação toda e planificar o seu trabalho tendo em conta o grupo de crianças que tem.”

Não deixando de reconhecer o papel regulador e supervisor do estado (ME), é ao Educador de Infância que compete gerir o “currículo”. Gerir significa, no essencial “estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisões face aos objetivos que se pretendam alcançar” (Roldão, cit. por Vasconcelos, 2000, p.15). Refere ainda a autora que “a gestão curricular envolve todo o conjunto de processos e procedimentos através dos quais se tomam decisões necessárias quanto aos modos de implementação e organização de um currículo proposto, no quadro de uma organização escolar” (idem).

Assim, tomando como ponto de partida o discurso da CCDEP, podemos constatar que o processo de articulação envolve quatro níveis decisoriais, a nível central, existe um documento emanado pelo Estado as OCEPE; a nível institucional existe um PE que tem expressão no PCA; a nível de Departamento existe um projeto delineado para o grupo de crianças e, a nível individual, existe o projeto curricular específico para o grupo de crianças, sendo o Educador o responsável pela gestão e execução desse mesmo projeto.

Representação do Educação Pré escolar na Direção Executiva

Quando questionada se houve participação do departamento no processo da conceção e elaboração do PEE, refere que os departamentos puderam participar, através de informações e sugestões recolhidas em reuniões destes órgãos. Salienta também que existe, tal como referiu a CCPE uma comissão para a elaboração dos projetos: “Aqui temos uma comissão que elabora e que depois...por acaso faço parte dessa comissão... pois fui “designada” aqui pelo executivo para a formação de projetos. ... somos no fundo quem coordena a realização disso. Aqui decidimos que haveria um representante de cada ciclo”.

Relativamente à participação na elaboração do PAA, refere que “cada departamento reúne e planifica as suas atividades, depois elas vêm para mim ou para o meu colega e nós organizamo-las no documento do PAA”.

Como anteriormente referimos, cabe ao professor a responsabilidade de saber gerir o currículo e as aprendizagens com autonomia, bem como, ter a capacidade de ser capaz de realizar projetos de âmbito escolar, conseguindo criar relações de proximidade entre a

escola e a comunidade educativa. Segundo a REPEDE, colocar em prática estas ideias pressupõe-se que os docentes sejam competentes no desenvolvimento das suas ações e tenham capacidades, para desempenhar da melhor forma a sua atividade profissional, principalmente ao nível da planificação de aulas.

Como referimos anteriormente, o Departamento Curricular é uma estrutura fundamental e com grande impacto na qualidade do trabalho realizado pelos docentes e as suas competências vão muito para além das funções meramente burocráticas e veículo de comunicação entre o Conselho Pedagógico e/ou direção e os docentes do respetivo departamento.

Face ao exposto, a REPDE refere que, relativamente ao pré-escolar, a planificação implica orientação estratégica da ação, a coerência e a articulação das ações planeadas, a sua adequação à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características, necessidades e contextos e que para alcançar esses objetivos: “existem atividades planificadas em conjunto pelo departamento e existem também competências/metastas que todo o departamento estabelece como objetivo para cada faixa etária. E a partir daqui cada Educadora planifica o seu trabalho mediante isso”.

Questionada sobre a articulação dos documentos legais do agrupamento, de forma muito pragmática refere que tudo “obedece a uma sequencialidade. Em primeiro vem o PEA e depois daí surge o resto ... e o resto tem de surgir articulado com a missão e os objetivos do PEA”; “Existem objetivos que estão no projeto educativo, esses, toda a gente sabe que são objetivos que devem constar no seu PC e no seu PAA... “

Relativamente ao PCA, salienta que o mesmo define “em função do currículo nacional e do PEA, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais e em torno das quais se organizará o projeto e também os conteúdos que irão ser trabalhados em cada área curricular”. Refere também que este serve de suporte na elaboração do PCT, “ele serve de base aos nossos PCT que são feitos para responder às especificidades das nossas turmas e para permitir um nível de articulação entre as diferentes áreas disciplinares e conteúdos”.

O PEA e o PCA, na ótica da mesma, são os documentos que regem e definem o trabalho de todos os docentes do Agrupamento

Diretor do Agrupamento

Considera o Diretor, à semelhança dos outros entrevistados, que a existência de um documento único de orientação pedagógica fundamenta a existência de articulação e sequencialidade entre ciclos. Verificamos mais uma vez a valorização dada à existência de documentação bem elaborada, com objetivos precisos, que como temos vindo a desenvolver neste trabalho, só por si não justifica a existência concreta de práticas articuladas.

Para que nos fosse possível perceber as estratégias comunicacionais de divulgação de informação dentro da organização, questionámos o Diretor sobre quem participa na elaboração do PEE, do PCE e do PAA e como eram dados a conhecer.

Como anteriormente esclarecemos, o projeto educativo é o verdadeiro campo de ação da escola. A sua elaboração tem de ser muito cuidada e de conter de forma clara e inequívoca os princípios orientadores que regem o agrupamento na sua tarefa educativa. A elaboração do projeto educativo compete ao Conselho pedagógico da escola, formado pelos professores e representantes da comunidade educativa, tal como refere o Diretor: “no PE participa a escola, a comunidade em geral, bem como todos os elementos do conselho pedagógico, participa a assembleia, participam os professores e de uma forma privilegiada participam os coordenadores de departamento e os delegados de grupo. Refere que os docentes puderam contribuir com sugestões emanadas de elementos dos departamentos e/ou grupos disciplinares bem como de outros elementos da comunidade educativa. Verifica-se que os órgãos centrais do Agrupamento se disponibilizam a fornecer informação a todos aqueles que desejarem, mostrando-se recetivos a sugestões.

Na voz do diretor, o projeto curricular de escola, tal como o plano anual, o regulamento interno e os planos curriculares de turma, constituem documentos de planificação operatória que se destinam a concretizar o projeto educativo de escola: “O Projeto Curricular de Escola é um instrumento de gestão pedagógica e organizacional que consagra um conjunto de decisões articuladas e partilhadas por toda comunidade escolar, com o intuito de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional, adequadas ao contexto específico dos alunos. [...] Obviamente, que o PCA está articulado com o PEA... também o podemos considerar como um anexo do próprio PEA, em que especifica enfim, como algum pormenor as coisas relativas às disciplinas, às opções que a escola toma, seja

desde a grelha horária, seja as opções de novas áreas disciplinares, seja a forma como se distribuem essas novas áreas disciplinares, a que disciplinas é que o faz, o que é que faz ter dentro de cada uma delas... essas opções curriculares que a escola de âmbito geral digamos, estão sintetizadas no próprio PCA... que de uma forma mais ou menos vaga e genérica estão contempladas no PEA, portanto o PEA acaba por se abrir noutro suplemento necessário ao PAA que procura definir as atividades e como se vai fazer para as concretizar e como cada turma o faz. E em termos de opções curriculares elas também estão no PCA... aspetos específicos como critérios de avaliação que a escola usa, desde o primeiro ciclo até ao décimo segundo ano., que peso é que dá a cada uma seja por exemplo: a oralidade, a escrita, bem como nas disciplinas tecnológicas o peso da parte prática e teórica... está tudo considerado no PCA.”

O diretor refere que o PAA é elaborado em função do PE e, como tal, nele devem constar objetivos, formas de organização e de programação das atividades, inventariação dos recursos envolvidos e avaliação. Este reflete o trabalho efetuado pela escola, identificando prioridades e organizando respostas adequadas aos objetivos do PE: “O PAA procura ou deve procurar dar uma série de respostas a problemas que o próprio PE tem portanto no sentido de os resolver as atividades devem-se encaixar em incidências das turmas e coisas que se entendam necessárias para as turmas...[...] e o PAA acaba por ser ou deve ser uma adenda, um anexo do PEA.”

O Diretor refere que o PCA apresenta as opções que foram tomadas relativamente à oferta e gestão curricular, tendo em conta a diversidade da população: “O PCA define as opções estratégicas do agrupamento em termos curriculares, em termos de critérios... a parte depois de como as disciplinas fazem a sua planificação está no âmbito dos delegados de grupo, dos coordenadores, dos professores... tomando sempre em contas as linhas orientadoras do PEA e do PCA, nomeadamente em termos das opções tomadas, como encaixar as matérias, a forma como os critérios foram definidos e o peso que se dá... tudo acaba por estar articulado porque quem propõe em primeira instância esses critérios, essas opções são os próprios professores, que por sua vez também são os autores das suas planificações... portanto... digamos que se fosse imposto poderia a coisa estar mais articulado, mas como são os professores a propor isso e são eles a fazer as planificações... e o mesmo acontece com a educação Pré-escolar.”

Percebemos pelo seu discurso que o Diretor pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situa somente terreno da execução, mas também nos da decisão e da organização.

4.1.6. Desenvolvimento da planificação

Na categoria formação e desenvolvimento profissional em planificação encontramos duas subcategorias, se existe ou não formação e se as docentes sentem necessidades de formação especializada.

As Docentes

Inferimos que a formação inicial que as Educadoras receberam no campo da planificação foi escassa. Inferimos também que a planificação é considerada muito importante e de grande utilidade, como meio de orientação para o Educador, como guia de diferenciação pedagógica e como meio de autonomia.

Pudemos verificar que grande maioria das entrevistadas não teve formação específica em planificação na Educação Pré-escolar, nem no decorrer da sua formação inicial, e somente uma Educadora (E6) referiu ter frequentado formação contínua no âmbito desta área, mas que ainda possui um *handicap* relativamente às tecnologias: “Sim... já fiz formação há alguns anos atrás... nessa altura nem sequer tinha computador e até na formação só havia um computador para muita gente e então para quem já sabia desenrascava-se, para quem não sabia era mais complicado”

Contudo, as docentes afirmaram não ter sentido necessidade de formação específica para o exercício da planificação. Salientaram, ainda, que a formação inicial, os anos de serviço e a experiência de trabalho que já tinham, foram suficientes para o exercício da planificação: “Não... são trinta anos quase (risos) ... de vez em quando vou mudando o método... é óbvio que não sou perfeita... a estamos sempre a aprender.” (E5).

4.2. Análise e comparação das planificações das docentes

Para o desenvolvimento da nossa investigação procedemos também à análise de documentos produzidos pelas educadoras na preparação das aulas, as suas planificações, de modo a encontrar respostas para as nossas questões de investigação.

Analisámos em primeiro lugar o conteúdo e a estrutura das planificações, de modo a encontrar pontos comuns e diferenças. Em seguida elaborámos uma tabela com os componentes das várias planificações que foi confrontada com o discurso das mesmas relativamente a esta questão.

Os planos de aula apresentam vários elementos que sintetizámos no quadro seguinte e agrupámos em dados do contexto, referências internas e elementos do currículo. Dados do contexto incluem a informação sobre o grupo e a aula, as referências internas têm a ver com as orientações curriculares para Educação pré-escolar, as áreas de conteúdos e as competências a atingir.

No presente estudo pretendemos analisar também a utilização dos vários elementos do currículo na elaboração de planos de aula baseado nos autores já referidos.

Composição das planificações de aula analisadas

Categorias de elementos que fazem parte dos planos	Elementos dos planos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Total de planos
Dados do contexto	Período					X		1
	Turma Ano	X		X				2
	Data	X	X	X	X	X	X	6
	Nº de alunos	X		X		X		3
Referências internas	Plano nº			X				1
	Unidade didática	X	X	X	X	X	X	6
	Função didática		X	X		X		3
Elementos do currículo	Duração					X		1
	Local/Espaço				X	X		2
	Objetivos	X	X	X	X	X	X	6
	Parte da aula							0
	Tempo							0
	Conteúdo	X	X	X	X	X	X	6
	Org./Estratégica	X	X	X	X	X	X	6
	Tarefas	X	X		X		X	4
	Descrição da atividade			X		X		2
	Recursos	X	X	X	X	X	X	6
	Avaliação	X	X	X		X		4
Total de elementos		10	9	12	8	13	7	

Quadro n.º 6- composição das planificações analisadas

Em relação aos dados do contexto, todas as planificações apresentam a data. Apenas a educadora (E5) faz referência ao período e relativamente à identificação do grupo apenas duas continham essa informação (E1 e E3).

Sobre as referências internas, todas as planificações incluem qual ou quais as unidades didáticas, relativamente à função didática só as educadoras (E2,3 e 5) a incluem. Apenas a E3 numera as suas planificações.

Em relação aos elementos do currículo encontrados na conceção dos órgãos de gestão sobre a planificação e nas planificações em análise, todos os planos apresentam um espaço para recursos, objetivos, conteúdos e organização estratégicas das atividades. As educadoras (E4 e 5) referem o local e o espaço. Apesar de todas as docentes referirem que é importante refletir sobre as suas práticas nem todas incluem a avaliação nas suas planificações.

Apenas duas educadoras (E3 e 5) fazem a descrição das atividades que vão desenvolver junto das crianças.

Desta análise inferimos que as planificações que as educadoras realizam assentam essencialmente numa grelha que contempla os objetivos, os conteúdos a lecionar, os recursos e as estratégias a desenvolver junto das crianças.

A avaliação é também outro item de suma importância, incluída maioritariamente nas grelhas. Nas planificações houve docentes que incluíram também um espaço para observações: - “... a grelha tem um espaço que faz referência a observações e é aí que refiro o porquê de elas não terem sido cumpridas. Não altero... simplesmente acrescento nas observações” (E4); - “agora depois de elaboradas na grelha em que as registo existe um espaço para observações e lá aponto porque não fiz, o que não fiz e como fiz e depois justifico também com a planificação das crianças” (E3). Já a educadora (E2) refere que “sim altero... para mim corrigir... é dizer que alguma coisa está errada... e as planificações não estão erradas”, portanto na sua grelha encontramos um espaço dedicado a alterações ao plano.

No que concerne à análise feita verificamos que as docentes ao planificar não seguem modelos pré-definidos, dando mais importância às atividades e aos conteúdos.

Ao cruzarmos dados obtidos através da observação e estudo das planificações que as docentes gentilmente nos cederam com a análise das entrevistas, de acordo com os respetivos blocos de questões, referências externas e internas utilizadas na planificação, pretendia-se averiguar a coerência interna e externa dos documentos produzidos e o grau de eficácia das ações concretas e concluímos que todas as educadoras baseiam a sua planificação essencialmente mais nas fontes internas do que em externas.

Como fontes externas as seis educadoras referem as orientações curriculares e as metas de aprendizagem como documentos base ao seu trabalho de planificação. Nenhuma salientou no entanto a necessidade de recorrer a manuais escolares, revistas ou até a planificações anteriores. Relativamente às fontes internas, as seis dizem basear as suas planificações no contexto escolar, bem como no desenvolvimento e progresso das crianças, bem como nas competências estabelecidas para cada faixa etária. Para planificar todas as educadoras dizem recorrer ao PAA do agrupamento e do departamento.

Os princípios definidos no Agrupamento chegam às suas planificações através dos documentos formais da escola, o projeto educativo e curricular de agrupamento e o seu

plano de ação, plano anual de atividades, e Projeto Curricular de Turma e o mesmo foi verificado nos registos das respostas das docentes: - “A minha planificação assenta obviamente no meu PCT e na minha planificação anual isto porque esta planificação de nível mais global baseou-se previamente na planificação institucional, no PEA... na sua missão e objetivos, no PCA através das competências que o departamento estabeleceu para cada faixa etária, e no PAA do Agrupamento” (E1); - “A nossa planificação tem em conta parte do geral e claro que tem em conta aquilo que está definido trabalhar em todo o Agrupamento, o que está contemplado no PEA, no PCA e no PAA do Agrupamento... depois temos também atividades que são definidas em departamento e temos de fazer o entrosamento de tudo isto e também com os interesses e necessidades do grupo de crianças e compilá-lo no nosso PCT, na nossa planificação anual” (E6).

A planificação da atividade letiva, na maioria dos diferentes grupos de recrutamento, encontra-se alicerçado, na generalidade, na elaboração de planificações, matrizes e de instrumentos de avaliação comuns que, aliados à partilha de recursos pedagógico-didáticos, de estratégias e de boas práticas, contribuem para a consolidação das aprendizagens, com reflexos positivos nos resultados alcançados.

Ao compilarmos todos os dados obtidos no decorrer desta investigação, inferimos que é a este nível micro, de concretização na sala de aula, onde se promove a articulação das diversas competências exigidas a nível da gestão-meso, que se poderá analisar e avaliar a coerência e pertinência do PEA, do PCA e do PCG.

Conclusões

A elaboração e verificação das conclusões constituem a terceira fase da atividade analítica. Consiste na procura de regularidades, de padrões explicativos, de configurações possíveis, sem deixar, todavia, de manter o espírito aberto a novas possibilidades e explicações e sem deixar de questionar criticamente as conexões que vão sendo encontradas. Para Huberman e Miles (1991) estabelecer conclusões não é suficiente, é essencial também verificá-las durante todo o trabalho de análise. Este trabalho de verificação das conclusões consiste na validação dos dados, que devem ser testados quanto à sua plausibilidade e fiabilidade.

Temos, no entanto, consciência das limitações que podem ser atribuídas à presente investigação, nomeadamente ao facto de ser um trabalho exploratório que incide sobre o número limitado de sujeitos. Tentámos, por isso, manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações possam ser sugeridas, discutidas e igualmente aceites.

No termo deste capítulo, e reiterando a ausência de qualquer pretensão a generalizações, dado o carácter do estudo, realizado num tempo e num contexto específico, a nossa intenção limita-se a um modesto contributo para o conhecimento das diversas realidades e práticas que povoam o nosso Sistema Educativo, promovendo assim a expansão de mais e melhores formas de atuação. A escola como sistema organizado que é, criadora de um sistema de influência entre elementos que se misturam, nem sempre é fácil perceber onde começa e onde acaba a dimensão de uma análise, pelo que tentaremos de uma forma ordenada seguir os padrões delimitados na análise empírica para transmitir o que de mais significativo recolhemos deste contexto educativo.

Assim, relativamente aos aspetos pedagógicos, consideramos que as práticas de planificação se encontram implementadas. Revela-nos o nosso estudo que as docentes, entrevistadas, consideram importante o ato de planificar e assumem-no como uma responsabilidade do docente. Respeitam os requisitos das orientações legais quanto à elaboração dos documentos, que elas próprias consideram promotores do processo de planificação, no entanto parece-nos que no campo da operacionalização, os docentes fazem como acham que está correto, de acordo com a experiência profissional e as suas próprias

motivações, já que como se verifica no estudo ninguém fez formação na área da planificação.

Relativamente a nossa questão de investigação, chegamos a conclusão de que as Educadoras do Agrupamento Azul utilizam os vários elementos do currículo na elaboração das suas planificações. Da análise das suas planificações, chegamos a conclusão de que os planos elaborados pelas Educadoras estão em conformidade com os elementos do currículo anteriormente referidos. Das perspetivas apresentadas estão na maioria mais próximos do ponto de vista de Ribeiro (1990, pp. 81 - 85) e Vilar (1994), que defendem que os planos de aula devem integrar os seguintes elementos: objetivos, conteúdos, estratégias de trabalho, tempo, espaço e avaliação. Esses elementos são também mencionados por outros autores já referidos nomeadamente: Damião (1996), Januário (1996), Vilar (1994), e Zabalza (1992).

Das planificações analisadas, podemos afirmar que todas partem de uma seleção de atividades e objetivos a partir de temas geradores, embora em alguns casos verifica-se que atribuem também alguma importância às estratégias de trabalho. Com efeito, os modelos de planificação utilizados pelas Educadoras apresentam correspondências com o modelo tyleriano, na medida em que são os objetivos que constituem o critério para a seleção dos outros elementos do currículo. No entanto, na análise dos planos de aula que constituem a nossa amostra, e no que diz respeito ao espaço dedicado no plano às atividades e à sua organização, podemos verificar que as Educadoras atribuem um grande valor a estes elementos, o que de algum modo confirma a importância dada na planificação “as considerações muito mais práticas e terrenas”, como refere Januário (1996, pp. 145-146), baseando-se num estudo de Taylor (1967). Mas, também podemos dizer que estão próximos da perspetiva de Stenhouse (1987), uma vez que esses estão centrados nas tarefas de aprendizagem, no entanto, com o intuito de atingir os objetivos.

Consideramos que o processo de planificação reveste-se de capital importância para todas as Educadoras, e tal como refere Zabalza (2003, p.72), consideram-na “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a atuar”. O mesmo autor afirma que a “capacidade de planificar constitui primeira competência do docente” e a melhoria do ensino pode passar pela reativação dessa capacidade do professor ao estruturar a sua atuação (idem). A planificação e a tomada de decisão no sentido mais abrangente possível

são fundamentais para o ensino e interagem com todas as funções executivas e administrativas do professor. Podemos afirmar então que no ensino, a planificação docente não se trata apenas de uma necessidade mas acima de tudo algo que se impõe a todo o autêntico educador. Como é evidente quando se fala na planificação docente, emergem várias questões, nomeadamente “o que se pretende planificar? “o que se deve ter em conta quando se planifica?”, o que se faz quando se planifica?” ou “o que pode influenciar a planificação?” (ibidem).

Planificar constitui um pilar decisivo do sucesso educativo porque se fundamenta na reflexão e antecipação da ação de todo o processo educativo. No entanto, quando se planifica uma aula, o mais determinante é escolher os objetivos ou resultados de aprendizagem que os alunos hão de alcançar, após o processo de ensino em que estão envolvidos.

O professor ao planear a sua ação tem, pois, de estar bem consciente dos seus aspetos positivos e das suas limitações como pessoa e como profissional, a fim de que possa tirar deles o maior partido possível. Só assim será possível selecionar as situações que, respondendo às necessidades e interesses dos alunos, melhor se adaptem às suas próprias características.

Nesta perspetiva, Cortesão (1994, p.115) explica que “um professor pode e deve crescer profissionalmente e, tal como acontece com os alunos, só crescerá se for fazendo coisas que antes não fez e sobretudo coisas, de reflexão, de análise crítica, de autodomínio, de capacidade de oferecer aos alunos o que esperam e têm necessidade e não aquilo que lhes é mais fácil dar”.

Tanto o professor como o aluno vão adquirindo mais capacidades na medida em que ao longo das práticas concretas do ensino vão reunindo e fomentando experiências. Obviamente a planificação docente constitui um marco decisivo para a eficácia e sucesso do processo ensino/aprendizagem. A importância da planificação pode ser apreciada através da grande variedade de atividades educacionais que são afetadas pelos planos e decisões do professor.

Cortesão (1994, p.131) apresenta ainda que “a planificação docente assume uma grande importância de prática profissional de todos aqueles que se esforçam na construção de uma escola empenhada numa comunicação clara entre os elementos implicados na ação educativa, uma escola mais lúcida, e mais humana que procura atuar com base na realidade

dos seus alunos, uma escola mais eficiente no aproveitamento do tempo e do “espaço” de que se dispõe para ajudar os seus alunos a “crescer”.”

Seguindo esta linha de pensamento, podemos dizer que a tarefa planificadora do Educador/Professor é complexa, pois é ele quem seleciona, organiza e apresenta o conteúdo ao aluno. De acordo com a planificação anual do Agrupamento, de Departamento e da sua própria sala e que atendem interesses e necessidades de âmbito geral, ele tem que definir o conteúdo da planificação de cada aula, e isso exige cada vez mais originalidade, criatividade e imaginação por parte do Educador/Professor.

Para além de ser uma obrigação legal, a planificação letiva é essencial para um ensino de qualidade, já que representa a síntese do trabalho de preparação de aulas pelo (s) professor (es). A planificação não pode ser considerada como um fim, mas sim como um recurso auxiliar da prática pedagógica, pelo que deverá ser realista, precisa e sintética. No entanto, exige dos Professores muita dedicação, responsabilidade, estudo e deve ter uma visão global de todos os elementos essenciais do desenvolvimento curricular, já que tudo aquilo que é trabalhado em contexto de sala necessita de ser revisto e sobretudo bem preparado.

A formalização da colaboração e a necessidade de criar documentos de suporte à experiência obrigam a uma diversidade de registo dos vários momentos e atividades e à marcação de tempos e espaços de interação entre os professores. A estes momentos de reuniões, há que acrescentar o trabalho inerente às atividades inter/intra ciclos e o trabalho individual e coletivo de preparação de umas e outras. Estes tempos de interação com hora e local acabam por assumir, por vezes e para alguns Educadores/Professores, características de colegialidade forçada que se refletem em pedidos como “não demores muito” ou “vai demorar muito a reunião?” Esta atitude de vários professores não impede que haja um clima de tranquilidade nas reuniões. Muitas vezes, a reunião é apenas uma formalização do trabalho que vem de trás e terá continuidade.

Em muitas escolas existem professores que desenvolvem trabalho em equipa, discutindo e refletindo sobre os métodos, materiais, estratégias de ensino, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros. Normalmente, organizam-se em encontros informais e/ou formais. Muitos destes encontros realizam-se espontaneamente, mas também podem ser calendarizados. No entanto, o simples fato de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja, perante uma situação

de colaboração. A colaboração entre colegas necessita de assumir características qualitativas específicas. O objeto da atividade dos grupos de docentes tem de abranger os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Exige também a observação e o feedback crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Sem estes elementos a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca de ideias ou um simples apoio emocional. Convém que tal colaboração se realize de forma frequente, regular e sistemática e que abranja um número considerável de colegas.

Numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada (Lima, 2002)

Para desenvolver culturas de colaboração e skills colaborativas individuais é preciso levar as pessoas a interagirem entre si e a implicarem-se em projetos orientados para a melhoria, responsabilizando-as pelo desenvolvimento da mudança, pelo estabelecimento de relações de abertura e respeito mútuo e para empreender processos de autoavaliação.

Não basta ter apenas competência académica é preciso que os Educadores/Professores se tornem aprendizes do saber. É necessária uma reflexão diária sobre as suas práticas, recorrendo da observação, do registo, da avaliação e da planificação.

A análise evidenciou que as Educadoras têm práticas bastante idênticas, e que planificam todas as suas ações pedagógicas. Observou-se também que nem sempre cumprem o que foi previamente planificado.

No que diz respeito aos aspetos comunicacionais verificamos que de uma forma geral a informação veicula entre a estrutura hierárquica do Agrupamento e chega até ao pré-escolar. Os objetivos e intenções delineados no Projeto do Agrupamento são operacionalizados no pré-escolar, pelo menos no que diz respeito à documentação elaborada pelas docentes.

Existe uma conceção no órgãos de gestão superior e nos órgãos de gestão intermédia de que a planificação existe, opinião esta que se corrobora com o discurso das docentes. No nosso entender parece-nos que apesar de todos considerarem a prática instituída existe um deficit na partilha da mesma, talvez devido à existência de algum

receio em mostrar o trabalho que praticam. As atuações de cada docente resultam da concepção pré-estabelecida que cada um tem da sua profissão e da forma como a vivem.

As práticas educativas dos Educadores/Professores não são concretizações de uma teoria aplicada na sala de aula, nem sequer regras de ação ou receitas, é muito mais que isso, além de obedecerem a um conjunto de regras e filosofias determinadas pelo sistema educativo, são concebidas segundo as concepções que cada professor possui. Não basta dominar o saber, mas sobretudo saber adaptá-lo e promover novas competências pedagógicas para além das académicas. O ato de planificar é importante na medida em que professor/educador passa a organizar o trabalho verdadeiramente em função do papel formativo da disciplina, reflete sobre os conteúdos e métodos de trabalho e materiais mais adequadamente à aprendizagem, controla e faz ajustamentos permanentes de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Permite ainda distribuir o tempo letivo de acordo com as metas de aprendizagem que pretende atingir, organizar as suas atividades não letivas em função de critérios de eficácia pedagógica e o mais importante participar ativamente na gestão democrática da escola.

Em muitos contextos ainda é visível a distância entre a prática efetiva e a intenção expressa do que se planifica, o que revela falta de consciência educacional no que se refere à importância da planificação. É necessário suscitar novas interrogações no meio educativo para que possa haver um processo de entendimento e de compreensão, atribuindo um novo sentido ao educar - aprender.

Apesar de apenas uma educadora referir a necessidade de formação especializada, pensamos que não seria de todo descabido e até positivo, a formação de uma equipa de acompanhamento e monitorização das planificações, cujas funções incidiriam sobre a orientação, esclarecimento, motivação e formação dos atores educativos.

Ficou perceptível no estudo uma real preocupação dos Órgãos de Gestão relativamente às práticas da planificação quer no pré-escolar, bem como nos outros níveis de ensino, parecendo-nos que estes consideram que ela existe e que estão criadas as condições necessárias para o seu exercício.

A forma como as docentes se organizam para a realização das suas planificações curriculares têm uma base comum idêntica a todos que é a elaboração de um Plano Anual de Atividades comum a todo o pré-escolar, as estratégias de implementação variam

condicionadas por um conjunto de fatores relacionados com a forma como os docentes sentem e vivem o seu trabalho, que variam entre as atividades desenvolvidas em conjunto e as atividades desenvolvidas isoladamente sob a orientação de um tema comum definido pelo departamento.

Alguns dos problemas que a Escola hoje enfrenta precisam ser entendidos de outra maneira. Segundo Delors (2001, p. 89-90), a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão os pilares do conhecimento de cada indivíduo: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver em sociedade, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, o pilar essencial que integra os três precedentes.

Para que a escola atual possa desempenhar adequadamente o seu papel social e educativo, o professor/educador deve contextualizar a prática pedagógica de forma a ensinar os seus alunos a entender o significado das suas aprendizagens, através de experiências inovadoras.

Para que se possa mudar as concepções sobre a escola, dentro de realidades socialmente determinadas, é necessário despertar para novas formas de pedagogia, sem que se desvirtue ou simplifique os intercâmbios simbólicos que o contexto de sala representa. Ao pensarmos na Educação Pré-escolar, percebe-se o quão importante é uma concepção onde a criança possa ser percebida como um sujeito em plena construção pessoal e social, e que precisa ser respeitado.

Ao Educador cabe o despertar deste processo educativo, onde a escola atual procura propostas recriadoras e inovadoras para que a escola se liberte da visão tradicional, tecnicista e descontextualizada.

Quando se pensa e se percebe a necessidade de mudar o ato de planificar, entende-se a real dimensão do grau de complexidade desta transformação, e sobretudo a importância desta consciencialização, obtendo clareza à medida que se faz a mudança e se reflete sobre isso de forma coletiva e crítica.

Concluindo, podemos afirmar que repensar a planificação na educação pré-escolar implica que se desfaçam as lacunas que existem entre a planificação e a prática efetiva dos Educadores.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J.(1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- AFONSO, Almerindo Janela; CASTRO, Rui Vieira; ESTÊVÃO, Carlos Vilar (1999). *Projetos Educativos, planos de atividades e regulamentos internos (avaliação de uma experiência)*. Porto: Edições Asa.
- ALTET, Marguerite (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora
- ANGUERA, M.T. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- ARENDT, Richard I. (1999). *Aprender e Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- BAIRRÃO, J., & VASCONCELOS, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Inovação*, 10(1), 7-19.
- BAIRRÃO, J., BARBOSA, M., BORGES, I., CRUZ, O., & MACEDO-PINTO, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARDIN, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- BENTO, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert, & BIKLEN, Sari. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA, Fátima; Vilas-Boas, Floripes Maria; Alves, Maria Ema Monteiro; Freitas, Maria João de; Leite, Carlinda (2004). *Planificações: novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.
- BRITES FERREIRA, J., (2001). *Continuidades e discontinuidades no ensino básico*. Leiria, Edições Magno.

- BROWN, S., & MCINTYRE, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C., & MOREIRA, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora.
- CLARK, C., & Yinger, R. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher's thinking* (84-103). London: Cassell.
- CLARK, C. M., & PETERSON, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In: WITTRICK, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 255-296. London: MacMillan Publishing Company.
- COARACY, Joanna (1972). O planeamento como processo. *Revista Educação*, ano I, nº4.
- CORTESÃO, L. & TORRES, M. A. (1994). *Avaliação pedagógica II, mudança na escola mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Jorge Adelino (1991). *Gestão escolar: Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa, Texto Editora
- COSTA, Jorge Adelino (1994). O Projeto Educativo e a Planificação escolar. *IGE inFormação*, 3(1), 16, 27.
- COSTA, Adelino J., (1997). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Jorge Adelino (2007). *Projectos em Educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- DAMIÃO, H. (1996). *Pré, Inter e Pós-Ação. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- DÉLORS, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- DEWEY, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- ESCUADERO, J. M. (1982). *La planificación en la enseñanza*. Universidade de Santiago de Compostela.

- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. (1990). *A formação de professores em Portugal*. Comunicação no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa De Professores de Educação Física
- ESTRELA, M., ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (2007) (Org). *Modelos curriculares para Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- FOSNOT, Catherine Twomey (1999). *Construtivismo e educação: teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GAGNÉ, M.R. (1975). *Essentials of Learning for Instruction*. The Dryden Press Hinsdale, Illinois.
- GAGNÉ, R. M & BRIGGS, L. (1979). *Principles of Instructional Design*. Holt, Rinehart and Winston.
- GANDIN, Danilo (2005). *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Edições Loyola.
- GARDNER, H. (1994). *Estruturas da Mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- GIMENO-Sacristán, J. (1998). *O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed
- GOMES, J. F. (1986). *A Educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- GOMEZ, Gregório R.; FLORES, Javier; JIMÈNEZ, Eduardo (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

- GONZÁLEZ, Maria Teresa, Nieto, José Miguel & Portela, António (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw-Hill de Portugal.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HUBERMAN, M; MILES, M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Université.
- IMWOLD, C.H., RIDER, R.A., TWARDY, B.M., OLIVER, P.S., GRIFFIN, M. e ARSENAULT, D.N. (1984). The effect of planning on the teaching behavior of preservice physical education teacher. *Journal of teaching in Physical Education*, 4, 50-56.
- JANUÁRIO, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KATZ, L., RUIVO, J., SILVA, M. I., VASCONCELOS, T.(1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, Teresa (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- LEWY, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
- LIBÂNEO, José Carlos. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- LINO, D. (2007). O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.

- LUDKE, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MAGER, R.F. (1984). *Preparing instructional objectives*. Belmont, CA: David S. Lake.
- MALAGUZZI, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49 (1), 9–12.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. (1999). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras.
- MATTOS, L. A. De. (1968). *Sumário de Didática Geral*. Rio de Janeiro, Aurora.
- METZLER, Michael W & YOUNG, Janice Clark . (1984). The Relationship between Teachers' Preactive Planning and Student Process Measures. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 55, Iss. 4.
- MIRANDA, G. L. (2008). Leitura comentada do texto "O método de Projeto" de W. Kilpatrick (2007/1918), 1-9.
- NIZA, Sérgio. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*, (pp. 123- 142). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- NUNES, Tomaz Pedro Barbosa Silva (2004). *Colaboração Escola-Família Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (1998). *O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: um estudo de caso. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança*. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, Ana & MONTEIRO, Manuela (1996). *Avaliação uma prática diária*. Lisboa, Editorial Presença.

- PERRENOUD, Philippe. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- PILETTI, Cláudio (2001). *Didática geral*. São Paulo: Editora Ática.
- POPHAM, W. James, BAKER, Eva L. (1970). *Establishing instructional goals*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel (1987). *Politica y Aministracion Educativas*. Madrid, Universidad Nacional de Educacion a Distancia.
- PUNCH, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London, Sage.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REY, R; SANTAMARÍA, J. M. (1992): *El Proyecto Educativo de la teoría a la acción educativa*. Madrid. Escuela Española.
- RIBEIRO, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1993). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa; Texto Editora.
- RIBEIRO A. & Ribeiro L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ROLDÃO, M. do Céu (1999). *Gestão curricular, Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- RUIVO, Joaquim Bairrão et al (1997). *Estudos temáticos: educação pré-escolar. Vol. II*. Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.
- SANT'ANNA, Flávia (1989). *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre: Sagra.
- SERRA, Célia (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação com o 1ºCEB*. Porto: Porto Editora.

- SILVA, M. Isabel Ramos (1997). *Educação pré-escolar: Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete Pré-Escolar.
- SILVA, V. Rego da & COUTINHO, V. Betina. (2005). Uma démarche participativa de avaliação de projectos curriculares de turma. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 18, nº 2, p. 125-152.
- SILVA, L. (1982). *Planificação e Metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto: Porto Editora.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- TAYLOR, Frederick W. (1967). *The principles of scientific management*. New York : W. W. Norton
- TYLER, Ralph W. (1949). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Rio de Janeiro: Globo.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida: relatório mundial sobre a educação*. Porto: Edições Asa.
- VASCONCELLOS, C. S. (1995). *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad.
- VASCONCELOS, T. (1991). Planear: Visões de futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 17-18.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 55 (Jul-Set.).
- VASCONCELOS, T. (2000). Encontrar as formas de ajuda necessária: O conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes). Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. *Inovação*, 12, 2: 7-24.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Edições Asa.

- VILAR, Alcino de Matos (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- VILAR, Alcino de Matos (1994). *Currículo e ensino para uma prática teórica*. Porto: Edições ASA.
- VILAR, Alcino de Matos (1998)., *O professor Planificador*. Porto: Edições Asa.
- WEICK, K. (1979). *The social psychology of organizing*. MA: Addison-Wesley.
- WITTROCK, Merlin (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- YIN, Robert Kuo-Zuir (2007). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- YINGER, R. J. (1986). *Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research in interactive teaching*. Teaching & Teacher Education, Vol.2, 3, 263-282.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA.
- ZABALZA, M. (1995). *Disenõ y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, Miguel. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid : Narcea.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei nº3/2008, 18 de janeiro – Estatuto do aluno.
- Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Julho - Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro – Organização e gestão curricular.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Apoios especializados (educação especial).

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril – Administração e gestão das escolas.

Decreto- Lei nº 137/2012, de 2 de julho - Administração e gestão das escolas.

Decreto Regulamentar nº2 de 2008, de 10 de janeiro – Avaliação do desempenho docente.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua operacionalização.

Sites consultados

<http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/outros/planifica.htm>., consultado a 5 de abril de 2008.

Luciana Esmeralda Ostetto. *Planejamento na educação infantil...mais que a atividade. A criança em foco.*

http://www.komarca.com.br/diariodacreche/planejamento_na_educ.htm, consultado a 5 de abril de 2008.

Ribeiro, L. R. (2008). *Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em Engenharia*. [Online] Consultado a 13 de março de 2013.

Anexos

Anexo 1 – guião da entrevista às educadoras de infância

Anexo 2 – guião das entrevistas aos órgãos de gestão

Anexo 3 – grelha de análise transversal das entrevistas às educadoras

Anexo 4 – grelha de análise transversal das entrevistas aos órgãos de gestão

Anexo 5- grelha de análise dos projetos curriculares das educadoras

Anexo 1 – Guião da entrevista às educadoras de infância

Dados Pessoais

Idade : _____

Sexo: _____

Tempo de serviço em 31/08/2007: _____

Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Outra ☐ _____

Situação Profissional: _____

A planificação das atividades na Educação de Infância é uma atividade sistemática no jardim?

Como é que planifica? Com que frequência (diária/semanal/mensal)?

Onde é que regista essa planificação?

As crianças participam na planificação? E os Pais? De que modo?

Que documentos tem em conta na planificação das atividades? O Projeto Educativo de Escola? O Projeto Curricular de Escola? O Plano Anual de Atividades?

Qual a ligação entre o Projeto Educativo e o Projeto Curricular no seu agrupamento?

Existe interligação entre a vossa planificação das atividades letivas da sala e os documentos curriculares que elaboram?

Costuma planificar com as outras educadoras? Quantas reuniões têm? E com outros colegas de outros níveis de ensino, por exemplo o 1º CEB? Como é feita a articulação curricular entre o Pré-Escolar e o 1º CEB?

As planificações são utilizadas no seu dia-a-dia?

Qual a importância que assumem? Seguem-nas à risca ou são somente linhas gerais de orientação?

Elaboram-nas e guardam-nas? Arquivam-nas

Costumam corrigi-las ou alterá-las?

Costuma discutir/ analisar questões relativas à planificação em Educação de Infância?

Tem dificuldade em realizar esta atividade?

Como tenta colmatar essas dificuldades?

(Procura de formação específica; colaboração, discussão e fundamentação das práticas com outros profissionais)

Quer referir mais algum aspeto ou observação sobre este tema da planificação?

Anexo 2 – Guião das entrevistas aos órgãos de gestão

Data de nascimento: ____/____/____

Sexo: _____

Tempo de serviço em 31/08/2007: _____

Habilitações académicas:

Bacharelato ☐ Equiparação a Licenciatura ☐ Licenciatura ☐

Situação Profissional: _____

Quem participa na construção do Projeto Educativo? E na Planificação do Plano Anual de Atividades? E na Planificação Disciplinar?

Como é que se faz a articulação entre o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Atividades?

Acha que o Projeto Curricular de Escola está articulado com o Projeto Educativo de Escola? Como fazem isso?

Como se articula o Projeto Curricular de Escola com as Planificações disciplinares? E no caso da Educação de Infância?

Tem interferência no processo de planificação das disciplinas? E no caso do Pré-escolar? Como? De que modo?

Acha que se deve planificar as atividades do Pré-escolar?

Acha que há trabalho de equipa na planificação das atividades do pré-escolar?

Quando e quantas vezes costumam reunir os Educadores para planificar as atividades?

Como é feita a articulação curricular entre o Pré-escolar e os outros níveis de ensino?

Acha que a planificação das atividades das Educadoras de Infância correspondem às práticas?

Anexo 3 - Grelha de análise transversal das entrevistas às Educadoras

dimensão	categoria	subcategorias	indicadores	entrevistados						Total
				E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Conceção dos educadores sobre a planificação: o que pensam as educadoras sobre a planificação e como a realizam no jardim de infância	Processos e procedimentos de Planificação	Planifica	Sim	1	1	1	1	1	1	6
			Não							0
		Periodicidade da planificação	Diária							0
			Semanal	1	1	1	1	1	1	6
			Mensal			1		1		2
			anual		1		1	1	1	4
		Instrumentos/ modelos de planificação a que recorre	Registos escritos							0
			Organização em grelha	1	1	1	1	1	1	6
		Participação das crianças/pais na planificação	Registos diários	1	1	1	1	1	1	6
			atividades	1	1	1	1	1	1	6
			projetos		1			1		2
			Planos semanais			1				1
		Cumprimento da planificação	Rígido							0
			Flexível	1	1	1	1	1	1	6
			Passível de ajustamentos		1	1				2
	Significado da Planificação	Importância da planificação	Não é importante							0
			Importante	1				1	1	2
			Muito importante		1	1	1			3
			Organização/ orientação	1	1	1	1	1	1	6
			Conhecimento das crianças			1				1
			Transmissão de conteúdos							0
	Dilemas na planificação	Constrangimentos/dificuldades em planificar	Sim				1		1	2
			não	1	1	1		1		4
	Coerência interna os PCT'S e da planificação com os documentos institucionais	Referências externas utilizadas na planificação e no PCT	Orientações curriculares	1	1	1	1	1	1	6
			Metas de aprendizagem	1	1	1	1	1	1	6
			Revistas							
			manuals							
		Referências internas utilizadas na planificação e no PCT	Contexto escolar	1	1	1	1	1	1	6
			Desenvolvimento das crianças	1	1	1	1	1	1	6
			PAA do agrupamento	1	1	1	1	1	1	6
			PAA do Departamento	1	1	1	1	1	1	6
			PCA	1	1		1		1	4
			PEA	1	1	1	1	1	1	6
			RI		1		1			2
		Práticas colaborativas na planificação	planifica	Com colegas dos jardim de infância	1	1	1	1	1	6
				Com colegas do 1ºciclo	1	1	1	1	1	6
				Com colegas de outros níveis de ensino						0
			Quando?	Quando necessário	1	1	1	1	1	6
				Semanalmente						0
				mensalmente	1	1	1	1	1	6
			Formalmente/ informalmente	Encontros informais	1			1		2
				Reuniões	1	1	1	1	1	6
		vantagens	Permite reflexão		1	1	1	1	1	5
			Partilha de saberes	1			1			2
	Formação e desenvolvimento profissional em planificação	Formação realizada/ausência de formação	Ausência de formação especializada	1					1	2
			Auto-formação		1	1	1	1	1	5
			Formação informal					1	1	2
		Necessidade de existência de formação especializada	Formação específica	1						1
			Colaboração/discussão com outros profissionais	1	1	1	1	1	1	6

Anexo 4 - Quadro de análise transversal das entrevistas aos órgãos de gestão

<p>Quem participa na construção do Projeto Educativo? E na Planificação do Plano Anual de Atividades? E na Planificação Disciplinar?</p> <p>Resposta (DA) “No PE participa a escola, a comunidade em geral, bem como todos os elementos do conselho pedagógico, participa a assembleia, participam os professores e de uma forma privilegiada participam os coordenadores de departamento e os delegados de grupo. No caso do PAA são os mesmos... embora aí esteja mais virado para o interior da escola...portanto aí... são basicamente os coordenadores, seja de departamento, seja diretores de turma, seja em projetos especiais como o PAM ou o Plano nacional de leitura e o conselho executivo é um dos principais intervenientes que depois o põem de pé de uma forma mais ou menos estruturada. Ao nível da planificação disciplinar...existem critérios e competências definidos no PCA, e a partir daí cada professor elabora a sua planificação. Existe primeiramente um trabalho de grupo dos coordenadores de departamento e delegados de grupo... mas ao nível da disciplina o trabalho é individual.”</p> <p>Resposta (REPED) “Aqui temos uma comissão que elabora e que depois...por acaso faço parte dessa comissão... pois fui “designada” aqui pelo executivo para a formação de projetos. ... somos no fundo quem coordena a realização disso. Aqui decidimos que haveria um representante de cada ciclo...[...] No caso do PAA, cada departamento reúne e planifica as suas atividades, depois elas vêm para mim ou para o meu colega e nós organizamo-las no documento do PAA. [...] Relativamente à planificação disciplinar e no caso do Pré-escolar existem atividades planificadas em conjunto pelo departamento e existem também competências/metastas que todo o departamento estabelece como objetivo para cada faixa etária. E a partir daqui cada Educadora planifica o seu trabalho mediante isso.</p> <p>Resposta (CCDEPE) “Naturalmente que na construção do PEA deve envolver-se toda a comunidade educativa, [...] o diretor escolhe uma “comissão”, na qual em princípio estão elementos dos vários níveis de ensino e questionam-se quais os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais se vão reger e costuma-se pedir a opinião dentro das várias vertentes a cada departamento. O PCA e tudo o que é dirigido aos vários graus de ensino, cada departamento é que define os seus objetivos, os seus conteúdos [...] Os intervenientes e parceiros na elaboração do Plano Anual de Atividades são a direção, o Conselho Pedagógico, Coordenação de Diretores de Turma, os Departamentos Curriculares. Normalmente Conselho Pedagógico define as orientações para a construção e desenvolvimento do plano anual de atividades no início do ano letivo, cada departamento curricular apresenta as suas propostas de atividades, depois a comissão de coordenação pedagógica enuncia uma proposta síntese e essa proposta síntese é ratificada pelo Conselho Pedagógico. Na planificação disciplinar... normalmente o grupo disciplinar.”</p>
<p>Como é que se faz a articulação entre o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Atividades?</p> <p>Resposta (DA) “O PAA procura ou deve procurar dar uma série de respostas a problemas que o próprio PE tem portanto no sentido de os resolver as atividades devem-se encaixar em incidências das turmas e coisas que se entendam necessárias para as turmas...[...] e o PAA acaba por ser ou deve ser uma adenda, um anexo do PEA.”</p> <p>Resposta (REPDE) “Existem objetivos que estão no projeto educativo, esses, toda a gente sabe que são objetivos que devem constar no seu PC e no seu PAA... “</p> <p>Resposta (CCDEPE) “Normalmente a escola passa um inquérito à população escolar para saber quais os grandes objetivos que não-de escolher,[...] O PAA é elaborado por pressupostos previamente validados e define as atividades a desenvolver articulando-as continuamente às metas do PEA para que se promova a realização de um conjunto de iniciativas devidamente faseadas no tempo e enquadradas nos objetivos e nas políticas de desenvolvimento delineadas pelos órgãos de gestão do Agrupamento. [...] o PAA é não só um documento do planeamento e operacionalização do trabalho a desenvolver, mas também o reflexo do dinamismo e da missão formativa deste Agrupamento, na medida em que reúne as iniciativas lançadas</p>

com o objetivo de corresponder às necessidades e interesses da comunidade educativa. [...] concretiza a operacionalização do Projeto Educativo ...”

Acha que o Projeto Curricular de Escola está articulado com o Projeto Educativo de Escola? Como fazem isso?

Resposta (DA)

“O Projeto Curricular de Escola é um instrumento de gestão pedagógica e organizacional que consagra um conjunto de decisões articuladas e partilhadas por toda comunidade escolar, com o intuito de concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional, adequadas ao contexto específico dos alunos.[...] Obviamente, que o PCA está articulado com o PEA... também o podemos considerar como um anexo do próprio PEA, em que especifica enfim, como algum pormenor as coisas relativas às disciplinas, às opções que a escola toma, seja desde a grelha horária, seja as opções de novas áreas disciplinares, seja a forma como se distribuem essas novas áreas disciplinares, a que disciplinas é que o faz, o que é que faz ter dentro de cada uma delas... essas opções curriculares que a escola de âmbito geral digamos, estão sintetizadas no próprio PCA... que de uma forma mais ou menos vaga e genérica estão contempladas no PEA, portanto o PEA acaba por se abrir noutro suplemento necessário ao PEA que procura definir as atividades e como se vai fazer para as concretizar e como cada turma o faz. E em termos de opções curriculares elas também estão no PCA... aspetos específicos como critérios de avaliação que a escola usa, desde o primeiro ciclo até ao décimo segundo ano., que peso é que dá a cada uma seja por exemplo: a oralidade, a escrita, bem como nas disciplinas tecnológicas o peso da parte prática e teórica... está tudo considerado no PCA.”

Resposta (REPDE)

“Tudo isto obedece a uma sequencialidade. Em primeiro vem o PEA e depois daí surge o resto ... e o resto tem de surgir articulado com a missão e os objetivos do PEA.”

Resposta (CCDEPE)

“O PCE é um documento da responsabilidade do Conselho Pedagógico, que o elabora, revê e avalia o que deve ser definido anualmente, e o que se deve operacionalizar ao nível de escola, o que os órgãos de gestão pedagógica entendem ser a conduta correta e adequada à população que servem. Para tal, e embora a sua base seja o PEA, que normalmente é elaborado para um triénio, este deve atender, sempre que possível, às necessidades mais imediatas da comunidade em geral e dos alunos em particular. O PEA no fundo é a matriz de suporte que vai ser concretizada no PCA e no PCT's, ele funciona como um “tronco comum” de onde partem os vários projetos.”

Como se articula o Projeto Curricular de Escola com as Planificações disciplinares? E no caso da Educação de Infância?

Resposta (DA)

“O PCA define as opções estratégicas do agrupamento em termos curriculares, em termos de critérios... a parte depois de como as disciplinas fazem a sua planificação está no âmbito dos delegados de grupo, dos coordenadores, dos professores... tomando sempre em contas as linhas orientadoras do PEA e do PCA, nomeadamente em termos das opções tomadas, como encaixar as matérias, a forma como os critérios foram definidos e o peso que se dá... tudo acaba por estar articulado porque quem propõe em primeira instância esses critérios, essas opções são os próprios professores, que por sua vez também são os autores das suas planificações... portanto... digamos que se fosse imposto poderia a coisa estar mais articulada, mas como são os professores a propor isso e são eles a fazer as planificações... e o mesmo acontece com a educação Pré-escolar.”

Resposta (REPDE)

“... o PCA define em função do currículo nacional e do PEA, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais e em torno das quais se organizará o projeto e também os conteúdos que irão ser trabalhados em cada área curricular. Ele serve de base aos nossos PCT que são feitos para responder às especificidades das nossas turmas e para permitir um nível de articulação entre as diferentes áreas disciplinares e conteúdos. O mesmo acontece com os outros departamentos, uma vez que o PCA contém os critérios de definição do serviço letivo, a definição do perfil do professor... sei lá... o desenho curricular dos diferentes ciclos e a sua carga horária ... mais.... As competências gerais de cada ciclo, os critérios de avaliação... enfim é o documento juntamente com o PEA que rege e define

o nosso trabalho. Enfim.... O PCA articula-se com o PEA e constitui a matriz para a posterior elaboração do PCT.”

Resposta (CCDEPE)

“O PCA é um dos documentos estruturantes do trabalho e dinâmicas da escola. É ele que projeta e dá forma à missão da escola, sustenta e orienta os Projetos Curriculares de Turma, articulando-se sempre com o Plano Anual de atividades e Regulamento Interno. O PCA define um esboço organizativo de concretização do currículo que, depois, no PCT é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, mediante a caracterização da turma e a avaliação das situações de aprendizagens adquiridas pelas crianças. Temos também para além do PEA e do PCA, temos orientações curriculares por parte do ministério, as metas de aprendizagem a alcançar e ainda o departamento estabelece as competências para cada faixa etária... então o educador tem de processar esta informação toda e planificar o seu trabalho tendo em conta o grupo de crianças que tem.”

Tem interferência no processo de planificação das disciplinas? E no caso do Pré-escolar? Como? De que modo?

Resposta (DA)

“Pouco. Pouco. Asseguro-me de que existem, que estão feitas... asseguro-me portanto que são do conhecimento dos professores e que são aprovadas e levadas a conselho pedagógico e aprovadas e que uma forma genérica os coordenadores que são os primeiros responsáveis as legitimarem em primeira instância... evidentemente que... as planificações dos outros grupos acabam até por ser... enfim... são uma matéria que não domino... acaba até por ser difícil em termos técnicos e ainda mais no âmbito disciplinar... mas assumo que principalmente ao nível central de gestão que elas são feitas e que existem, que são conhecidas [...].

Resposta (REPDE)

“Geralmente não.... Isso é um bocado mais... tem a ver com o conselho de turma, embora haja normas, normas da escola sede e que são fornecidas pelo diretor de turma, aliás pelo coordenador dos diretores de turma. Nós temos dois coordenadores dos diretores de turma, um para o ensino básico e outro para o secundário e que no fundo também se reúnem com os diretores de turma e chegam a uma conclusão do que deve constar e portanto tentam seguir todos mais ou menos o mesmo estilo, o mesmo modelo. No caso do pré-escolar nós planificamos em conjunto as atividades que são de departamento e temos uma nuance muito engraçada... mas isso é toda a escola... nós planificamos atividades que são “nossas” e que contam com o apoio aqui da escola, existem atividades em que o pré-escolar participa que são propostas pelo conselho executivo e pela comissão de projetos... às quais aderimos sempre, [...]

Resposta (CCDEPE)

“Aqui neste agrupamento as pessoas sabem bem aquilo que fazem... é assim... a planificação de fundo do departamento, que é a primeira que sai... e que já é tão grande...normalmente essa planificação tem o objetivo de ser visto em comum apesar de estarmos em áreas geográficas diferentes... agora como é que elas são trabalhadas é da responsabilidade de cada uma...”

Enfim...podemos perspetivar essa interferência caso alguma coisa não estivesse a correr bem... mas aqui todas somos educadoras de longa data... não estou a querer dizer que somos donas da verdade... mas temos alguma experiência que nos permite algum à vontade no trabalho que desenvolvemos.”

Acha que se deve planificar no Pré-escolar?

Resposta (DA)

“Claro que se deve planificar, se não era um improviso cada dia... chega-se lá e fazia-se o que desse na cabeça (risos). Acredito também que na educação de infância possam surgir questões improvisadas... uma vez que também não existem disciplinas no verdadeiro sentido da palavra, existem áreas que provavelmente... é natural que a margem de preços seja mais dilatada e que seja mais flexível. É óbvio que tem de haver áreas e domínios a desenvolver, tem que haver metas que à partida pretendem atingir, o que devem fazer com os alunos, qual deve ser o produto a atingir no final do ano para cada faixa etária, seja para os três, quatro e cinco anos e também para que possa existir uma articulação entre jardins.”

Resposta (REPDE)

“Eu acho que sim... não da forma como se planifica para os outros ciclos porque nós temos especificidades... é assim... nós temos áreas e essas áreas devem ser mantidas [...]. Uma das coisas que nós utilizamos... temos um livro de ponto para cada educador... que foi elaborado por mim e com o apoio de todas as colegas... no qual procurámos atingir as áreas de conteúdo e também as atividades não letivas, não curriculares e as pessoas fazem sumários mediante as várias áreas que trabalham durante o dia.[...] No início sentiram algumas dificuldades, mas agora até acham imensa piada porque têm tudo sempre mais organizado. Não considero que seja uma forma de planificar, mas sim um registo do que foi trabalhado ao longo do dia. Nós aqui não estabelecemos nenhum modelo de planificação, nem a periodicidade, portanto as pessoas podem continuar... enquanto não houver nada na lei que nos obrigue... cada uma faz como melhor entende... há quem faça planificações diárias, semanais e quinzenais ou mensais... não quero precisar... e aliás é uma coisa que irás com certeza falar com elas. Não é nosso interesse que as pessoas tenham de mudar a sua metodologia de trabalho pelo facto de terem de fazer uma planificação... é assim, ela é obrigatória... por que é assim ... tu se fores visitada pela inspeção solicitam-te logo a planificação... por isso ela é obrigatório, o que não é obrigatório é a periodicidade, se ela é semanal, mensal. No fundo a tendência se calhar do livro de ponto obriga a que as pessoas reflitam mais diariamente. Mas tenho colegas a fazerem planificações mensais e fazem o registo na mesma. Inicialmente também pensei... será que se vai obrigar as pessoas a planificar diariamente, quer dizer no fundo uniformizar? Não, é giro porque isso não se notou aqui connosco e cada um regista de formas diferentes. Também não existe normas de preenchimento.”

Resposta (CCDEPE)

“Deve... deve... porque ela tem de existir... não podemos estar só à espera daquilo que a criança nos dá... isso também não... deve-se planificar para se cumprirem os objetivos previstos na legislação em vigor OCEPE... é necessário planificar a ação educativa. Esta ação pressupõe a existência de um projeto curricular de turma. É função do Educador de Infância, planificar e criar todas as condições necessárias para estimular o desenvolvimento das crianças, nunca esquecendo que cada uma tem o seu próprio ritmo [...].

Acha que há trabalho de equipa na planificação das atividades do pré-escolar?

Resposta (DA)

“[...] Aqui... penso que sim... acho que há bastante... as reuniões são periódicas, também os professores são poucos, cerca de 7 pessoas e penso que trabalham de uma forma bastante articulada e em equipa.”

Resposta (REPDE)

Acho que existe... sim existe... independentemente ... isto que eu vou dizer pode parecer que entrava mais um bocado um trabalho... mas não... independentemente de nem sempre estarmos de acordo... existe muito trabalho de equipa... porque aliás até é muito mais importante não estar de acordo, porque se não caía-se na monotonia (risos) ... do que estarmos sempre de acordo, ou seguirmos a ideia de alguém. Nós somos um grupo muito chato... é assim... quando se decide e arranja uma atividade ela já passou pelo consenso, independentemente da ideia ser minha, de ser Maria ou da Joana, portanto ela é de todos. Primeiro discutimos as ideias, depois chega-se a um consenso e a partir daí já ninguém pode arrepiar caminho... porque se arrepiar...uii (risos). [...] O nosso percurso tem sido um caminhar, porque também tem a ver com o agrupamento, porque permitiu que nós para além da reunião normal, obrigatória, pudéssemos reunir às segunda feiras quinzenalmente aqui na sede do agrupamento para trabalharmos, sem ter aquela questão de uma data, mas é mesmo para trabalhar. O agrupamento permitiu, uma vez que também considerou importante de maneira que é ótimo para nós. Muitas de nós que aqui estamos já nos conhecemos há muitos anos [...].

Resposta (CCDEPE)

“A aprendizagem para o trabalho em equipa começa no pré-escolar... nós transmitimos às crianças a importância do trabalho em cooperação, a divisão de tarefas e responsabilidades, o aprender a respeitar o outro... por isso acho que é um pouco estranho e incoerente transmitir esses valores às crianças se não o tivermos implícito nas nossas práticas... aqui no departamento e como já referi existem atividades em comum que são planificadas em conjunto... costumamos até encontrar-nos aqui no agrupamento para distribuir trabalho e construir materiais para essas atividades... para além da reunião mensal ordinária...

e aliás sempre que se ache oportuno reunimos... até para discutirmos práticas... enfim... acho que o nosso departamento trabalha em equipa... até porque já nos conhecemos de longa data...”

Quando e quantas vezes costumam reunir para planificar as atividades?

Resposta (DA)

“Eles reúnem mais... que mensalmente. Eu não tenho a certeza, mas penso que reúnem duas vezes por semana para além da reunião mensal de departamento.”

Resposta (REPDE)

“Obrigatoriamente o departamento tem uma reunião ordinária uma vez por mês... pronto, com a sua coordenadora. Pode também ter reuniões extraordinárias se se achar conveniente e sempre que se justifique. Para além disso, nós reunimos quinzenalmente às segunda feiras para trabalhar,[...] E para quê que serve? Serve para discutir ideias, as vezes para discutir coisas que têm a ver com a nossa profissão, para elaborar materiais de trabalho em atividades de articulação, para trabalharmos em conjunto. E quando estamos mais aflitas... em vez de estarmos no jardim encontramos-nos todas aqui. [...].

Resposta (CCDEPE)

“... temos uma reunião mensal ordinária sempre no Agrupamento e para além disso o departamento pré-escolar reúne extraordinariamente por exigência das propostas de trabalho, com carácter inadiável, provenientes do Agrupamento e/ou na sequência de trabalho em curso, como já tinha referido.”

Como é feita a articulação curricular entre o Pré-escolar e os outros níveis de ensino?

Resposta (DA)

“Existe articulação e a vários níveis, particularmente no domínio de alunos com necessidades educativas especiais, a transição destes alunos para outro nível é bastante acompanhada... até porque temos cá no Agrupamento uma sala TEACH (tratamento e educação para autistas e crianças com deficits relacionados com a comunicação) ... a integração deles e toda a sua situação é bastante acompanhada. Ao nível das planificações, portanto o pré-escolar e primeiro ciclo articulam, existem uma série de atividades que são comuns e que se fazem de uma forma comum, por exemplo, até o próprio encerramento das atividades letivas, na semana cultural... todos os alunos interagem desde o pré até ao décimo segundo ano. Sei também de articulações com o nível secundário... mais ao nível das ciências e das tecnologias.

Sim existe articulação, que no fundo se torna fácil porque temos temas propostos, objetivos a atingir no PEA que são transversais a todos os níveis de ensino.”

Resposta (REPDE)

“É engraçado que a nível de departamento articular com o primeiro ciclo não tem sido assim tão fácil como à partida seria desejável, ou seja.... Pronto eu acho no ciclo seguinte conseguimos articular mais, embora pontualmente nos vários ciclos as pessoas articulem com mais facilidade, o que é normal. É assim, por exemplo, no jardim da Póvoa é colado à escola, portanto é lógico que existem muitas atividades em que elas articulam, por exemplo, eu sei que os miúdos da escola têm uma atividade semanal que é a leitura de uma história no pré-escolar. Sei também que há atividade que o pré-escolar prepara para os meninos da escola.[...] Por exemplo, esta semana houve aqui no agrupamento a feira das pedras, rochas e minerais e os jardins vieram visitar... não há problema nenhum... isto é natural... acontece naturalmente. Outro exemplo o pré-escolar teve num projeto de ciências, ao qual aderimos e fizemos formação e... foi muito giro... por acaso gostei muito daquilo (risos) ... e era muito engraçado porque aqui na escola turmas do secundário preparavam-nos experiências adequadas às nossas idades e nós também levamos coisas que eles conseguiam fazer também e trabalhamos no laboratório em conjunto. Mesmo nós educadoras propusemos atividades ao grupo daqui e as colegas responsáveis por estas turmas também nos propuseram atividades... portanto isto é possível, é possível adequar conteúdos e até realizamos saídas em conjunto, visitámos uma ETAR.[...] Mas como estas existem outras... por

exemplo, o carnaval é sempre uma atividade de articulação com o primeiro ciclo e até com instituições particulares. Outra é no encerramento das atividades lúdicas, o sarau, uma comemoração que envolve desde o pré escola até ao décimo segundo ano. E que tem uma logística muito complicada. [...] A educação pré-escolar neste agrupamento tem sido muito bem acolhida e desde sempre... desde que estou aqui que as pessoas respeitam-nos independente de sermos do pré-escolar ou primeiro ciclo.

É engraçado que nós estamos aqui no conselho executivo em representação do pré-escolar e outra colega em representação do primeiro ciclo, mas não estamos aqui só para isso... ele pôs-nos sempre a fazer coisas que nos “obrigava” a liderar alguns grupos... eu não lidero o meu grupo não sou a coordenadora... trabalho com elas mas não lidero, a coordenadora é outra.[...]

Resposta (CCDEPE)

“Eu sou uma privilegiada porque o meu jardim está no mesmo edifício que o 1º CEB por isso para nós é fácil articular... obviamente que isso também tem a ver com as práticas docentes... mas no nosso existe uma articulação efetiva entre os dois níveis.[...] principalmente porque também desenvolvemos atividades em comum ao longo do ano... por exemplo semanalmente o 1º CEB vai à sala do pré-escolar contar uma história e vice-versa... obviamente que o pré-escolar não vai ler... mas vai contar uma história com recurso a outras estratégias, teatro de fantoches, teatro, por imagens, etc.. Depois existem aquelas atividades que fazem parte do calendário, o magusto, o natal, o carnaval, etc., que naturalmente planificamos em conjunto.”

Acha que a planificação das atividades das Educadoras de Infância correspondem às práticas?

Resposta (DA)

“Eu acredito que sim e penso que sim... embora não faça essa fiscalização ou pelo menos com essa intenção... mas também até por ações inspetivas que cá tivemos em que os projetos curriculares foram pedidos, foram analisados e a forma como estão organizados... portanto acredito que... para os elaborar é preciso um conhecimento profundo das turmas, das suas necessidades e interesses e aliás até foram bastante elogiados os PCT’S do pré-escolar pela inspeção... pela forma como estão organizados, pelo conhecimento implícito da turma e da realidade, das suas capacidades e das metas a avaliação... portanto... acredito que aquilo que lá esteja e pelo que lá está patenteado... acredito que as planificações que são feitas sejam aquelas que pelo menos se procurem implementar... claro que às vezes na prática obriga a algumas adaptações... mas... não tenho grandes dúvidas de que a teoria corresponde à prática.”

Resposta (REPDE)

“É assim... Eu acho que sim, muito honestamente acho que sim, acho que... até pelo fato de o grupo ser um grupo exigente, eu penso que obrigou a que as pessoas... não por medo, não por receios, planifiquem aquilo que efetivamente querem fazer e até porque se nós depois temos um trabalho que é comum é importante que o trabalho individual seja planificado em prol da unidade. E se tem que haver uma unidade, se ela não for planificada também individualmente tendo em conta o departamento, ela cai... não tem estrutura para se manter. Eu acho que as pessoas... parecem-me que são verdadeiras... eu vou várias vezes aos jardins... não vou com essa preocupação, nem elas encaram as minhas visitas como “inspeção” ao trabalho de cada uma. As pessoas têm formas de trabalhar diferentes, mas existem marcas comuns, como por exemplo, a questão... que é uma aposta de todos... a questão da simbologia, a questão dos registos, as tabelas... se isto acontece é porque o discutimos e falamos é por que se acha importante e ninguém tem medo de ser chamada a “atenção” por outra. Não vejo por que as pessoas falsearem, aliás as pessoas podem fazer as planificações como quiserem diárias, semanais, mensais por isso não há necessidade de as pessoas aldrabarem aquilo que lá têm. As pessoas são todas diferentes, trabalham de maneiras diferentes, mas acho que até temos um grupo de educadores muito jeitoso em termos de qualidade de trabalho e muito honestamente acho que não pararam no tempo.”

Resposta (CCDEPE)

“As minhas correspondem... a dos outros não sei... isso é uma coisa que só lá indo ver. [...] Todas as minhas planificações estão devidamente documentadas com registos das crianças e isso dá-me muita utilidade para a avaliação... de que vale a teoria se não tivermos o colorido da prática? [...]

Anexo 5 - Grelha de análise dos Projetos Curriculares de Grupo/Turma das Educadoras E1;E2;E3;E4;E5;E6

Identificação dos itens que deverão estar referenciados no PCT(*)		SIM	NÃO
Diagnóstico	caraterização do grupo	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	identificação de interesses e necessidades	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	levantamento de recursos	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
Fundamentação das opções educativas	tem em conta o diagnóstico efetuado ao grupo e ao meio?	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	tem em conta as grandes opções educativas definidas no PEA e no PCT?	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
Metodologia	Recorre a metodologias diversificadas para operacionalização das OCEPE e as respetivas áreas de conteúdo?	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
Organização do ambiente educativo	do grupo	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	do espaço	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	do tempo	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	da equipa	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
	do estabelecimento educativo	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
Intenções de trabalho para o ano letivo	opções e prioridades curriculares	E1;E2;E3;E5;	E4;E6
	objetivos/efeitos esperados	E1;E2;E3;E5;	E4;E6
	estratégias pedagógicas e organizativas previstas das componentes educativa e de apoio à família	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	previsão dos intervenientes e definição de papéis	E1;E2;E3;E5;	E4;E6
Previsão de procedimentos de avaliação	dos processos e dos efeitos	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
	com as crianças	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	com a equipa	E1;E2;E3;E5;E6	E4
	com a família	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	com a comunidade educativa	E1;E2;E3;	E4;E5;E6
Relação com a família e outros parceiros educativos	família	E1;E2;E3;E4;E5;E6	
	1º CEB	E1;E2;E3;	E4;E5;E6
	outros níveis de ensino	E1;E2;E3;	E4;E5;E6
	comunidade	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
	outros técnicos (apoio educativo, terapeuta, psicólogo...)	E1;E2;E3;E4;E5;	E6
Comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida	Prevê formas de comunicação	E1;E2;E3;E5;	E4; E6
Planificação das atividades	Plano Anual de Atividades de departamento e sala	E1;E2;E3;E4;E5;E6	

(*)Elementos principais para a elaboração de um Projeto curricular com base na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização” documento concebido pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação.